

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم علم النفس

التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث

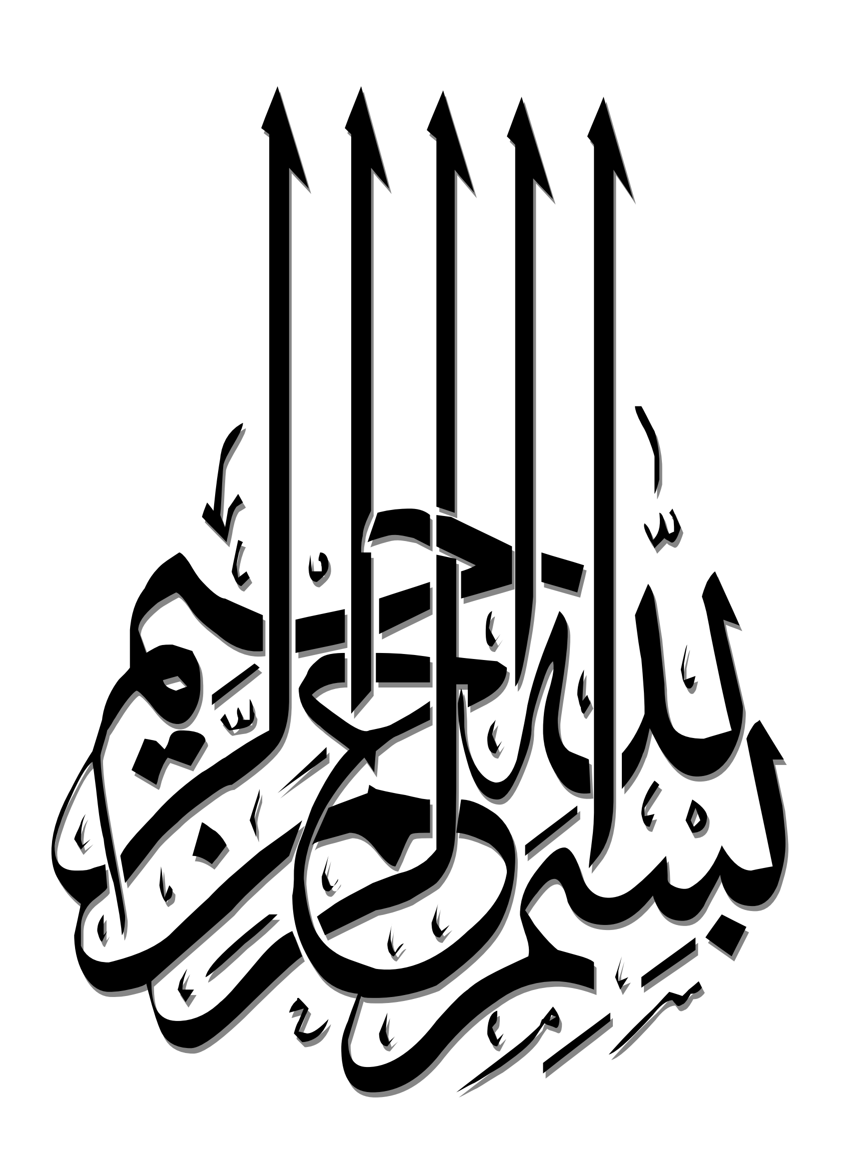
(دراسة تقويمية)

إعداد الطالب
عبد الله أحمد عبد الله الشهابي

إشراف سعادة الأستاذ الدكتور
ربيع سعيد طه

بحث مقدم لقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستيرفي علم النفس تخصص :(اختبارات ومقاييس)

مكة المكرمة
١٤٣١هـ /٢٠١٠م


بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث (دراسة تقويمية)

إعداد/عبدالله بن أحمد بن عبد الله الشهابي إشراف الأستاذ الدكتور/ربيع سعيد طه

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الإيجابيات وأبرز السلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة الليث التعليمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي هذه الصفوف،وكذلك معرفة أهم الصعوبات التي واجهت تطبيق هذا النوع من التقويم،ومعرفة درجة ممارسة وأهمية الخطوات التي يتبعها المعلمون عند تطبيق التقويم المستمر لتقويم الطلاب،كما هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على درجة استخدام وأهمية أدوات جمع المعلومات المستخدمة من قبل المعلمين عند تقويم مهارات الطلاب،بالإضافة إلى التعرف على درجة ممارسة وأهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل المعلمين،ومعرفة الفروق المحتملة بين استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة،ولجمع المعلومات تم استخدام استبانة تكونت من (٧١) بندا، وقد تم اختيار عينة الدراسة من المدارس الابتدائية عن طريق العينة العشوائية المنتظمة وبلغ عدد المدارس المختارة(٢٣) مدرسة من (٨٧) مدرسة بنسبة٢٦%،وبعد حساب العائد من الاستبانات أصبح العدد النهائي لعينة المعلمين(٢٦٨)معلما،ونظرا لصغر حجم مجتمع المشرفين التربويين فقد تم اختياره كاملا حيث بلغ عددهم(٢٢)مشرفا.

وقد استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية للإجابة على تساؤلات الدراسة مثل:التكرارات والنسب المئوية،والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري،ومعامل ألفا كرونباخ للثبات،ومعامل الارتباط لحساب الصدق الداخلي للبنود،واختبار(ت)للعينات المرتبطة غير المستقلة،وتحليل التباين الأحادي للتعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات أفراد العينة على المحاور وفقا لمتغيرات الدراسة،واختبار المقارنة البعدي (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات؛وبناء على نتائج التحليل الإحصائي **تم التوصل إلى النتائج التالية:**

- أن الإحساس بوجود إيجابيات تطبيق التقويم المستمر كانت بصفة عامة(متوسطة) .
- أن سلبيات التقويم المستمر التي ظهرت بعد التطبيق كانت بصفة عامة بدرجة (كبيرة) .
- أن الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر كانت بصفة عامة بدرجة(كبيرة)
- أن ممارسة المعلمين للخطوات الواجب اتباعها عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة كانت بدرجة (غالبا) ،كماظهر من النتائج أن أهمية الخطوات الواجب اتباعها عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة كانت بدرجة(مهمة جدا).
- أن استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل المعلمين عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة كانت بدرجة(غالبا) ، وعن أهمية أدوات جمع المعلومات المستخدمة عند تقويم مهارات الطلاب من وجهة نظر أفراد العينة كانت بدرجة(مهمة).
- أن ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل المعلمين بصفة عامة كانت بدرجة(غالبا) ، وأن أهمية الإجراءات الواجب اتباعها من قبل المعلمين بعد ظهور نتائج التقويم المستمر كانت بصفة عامة بدرجة(مهمة جدا).
- وعن الفروق المحتملة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبيان تبعا لمتغيرات الدراسة أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات إلا فيما يتعلق بأهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب فدلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب وكانت الفروق لصالح (المواد العلمية)،كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر بين(أقل من ٥ سنوات)و(من ١٥- أقل من ٢٠ سنة)ولصالح(أقل من ٥ سنوات)،وحسب متغير تأييد تطبيق التقويم المستمر أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر بين (في المرحلة الابتدائية فقط)و(عدم تطبيقه على الإطلاق)ولصالح(في المرحلة الابتدائية فقط). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر بين(في المرحلة الابتدائية فقط)و(عدم تطبيقه إطلاقا)ولصالح(في المرحلة الابتدائية فقط)؛وظهر من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر بين (في المرحلة الابتدائية فقط)و(عدم تطبيقه إطلاقا)ولصالح(في المرحلة الابتدائية فقط) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى؛ وبناء **على ما سبق يمكن تدوين التوصيات التالية**:-

١- العمل على زيادة إيجابيات التقويم المستمر وذلك من خلال إيجاد آلية تزيد من قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول وإقامة دورات تدريبية مكثفة على عن أهمية الأهداف التربوية وصياغتها .

٢- التغلب على سلبيات التقويم المستمر من خلال إيجاد آلية تعمل على زيادة روح المنافسة بين المتفوقين وزيادة الحصص الدراسية في بعض المواد وجعل فلسفة التقويم المستمر جزءاً مهماً من برامج إعداد المعلم في الكليات التربوية والاهتمام بالتدريب المكثف أثناء الخدمة.

٣- إيجاد الحلول المناسبة للتغلب على الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر .

٤ - ضرورة حث المعلمين على ممارسة التقويم القبلي كخطوة مهمة من خطوات التقويم المستمر عن طريق الدورات أو النشرات التربوية من قسم الإشراف التربوي؛لكي يتمكن المعلم من التعرف على الخلفيات المعرفية لتلاميذه،ومن ثم يعيد النظر في الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها.

٥ - تزويد المعلمين بكل جديد في مجال استخدام أدوات جمع المعلومات للقيام بعملية التقويم المستمر عن طريق الدورات التدريبية التي تكاد قليلة أو معدومة في مجال تزويد المعلمين بكل جديد في مجال القياس والتقويم

٦ - إيجاد آلية تعمل على زيادة تفاعل أولياء الأمور مع البيئة المدرسية؛لكي يتمكن ولي الأمر من المشاركة في البرنامج العلاجي؛لتقوية جوانب الضعف لدى ابنه كواحد من أهم الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر.

٧- عقد ندوة علمية لأصحاب التخصص العلمي والنظري لمناقشة أسباب اختلاف وجهة نظرهم حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب

٨- عقد ندوة علمية لأصحاب سنوات الخدمة المختلفة لمناقشة أسباب اختلاف وجهة نظرهم حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر

٩- عقد ندوة علمية لمناقشة أسباب اختلاف وجهة نظر عينة الدراسة حول تأييد تطبيق التقويم المستمر.

كما يقترح الباحث ما يلي :

- إجراء دراسة تقويمية مشابهة لواقع التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تطبق في منطقة أخرى من مناطق المملكة
- إجراء دراسة مشابهة لواقع التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تطبق على المعلمات والمشرفات التربويات.
- إجراء دراسة تقويمية لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط للوقوف على أثر تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية
- إجراء دراسة تقويمية لمستوى طالبات الصف الأول المتوسط للوقوف على أثر تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنات.

Study Summary

Continuous Evaluation at the Advanced Grades of Elementary School (boys) in Laith Province (evaluation study)

Prepared by/ Abdullah Ahmed Abdullah Al-Shehabi

Supervised by Dr. Rabea Saeed Taha

This study aims at recognizing the most important advantages and disadvantages appeared after applying the continuous evaluation in the advanced grades of the elementary schools in Laith educational province under the viewpoint of such grades teachers and supervisors, and also to recognize the most important difficulties facing the application of this type of evaluation, and to know the degree of practice and importance of the tools used to collect the information used by teachers when evaluating the students skills, in addition to recognizing the differences probable between the responses of this study sample about to which extent is the feasibility and efficiency of the continuous evaluation in such grades in accordance with the variables of study. To collect information, a questionnaire of (71) items was presented to such grades teachers and supervisors, and a random sample was chosen from the elementary schools which distributed the questionnaires on the advanced grades teachers through the regular random sample, the number of chosen schools is (23) out of (87) schools with ratio of 26%, and after counting the questionnaire, the final result represented by (268) teachers, and as the educational supervisors size is less, it was completely chosen where their number is (22) supervisors. The researcher uses some statistical methods to reply the questions such as the: frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviation, and alpha cronbach coefficient for stability, and the coefficient of correlation for items internal truth counting, T tests for the correlated samples other than the independent ones, analysis of the mono-difference to recognize the statistical indication for differences between the sample individuals responses on the aspects in accordance with the study variables, the test of dimensional comparison test (sheveh) to determinate the direction to differences between groups, and according to the results of statistical analysis, the following results were concluded:

- The study sample responses reveal that the feeling of the existence of advantages related to the application of continuous evaluation was generally (average).
- From results, it is obviously that the disadvantages of the continuous evaluation appeared after application were generally large through the sample individual responses.
- The statistical analysis results explain that the difficulties facing the application of the continuous evaluation was generally large.
- The statistical analysis results ensure that the teacher practicing for steps laid down at the time of students skills evaluation generally were in the degree (mostly), also from results It is obviously that the steps laid down a the students skills evaluation were generally (very important).
- From the results of the statistical analysis, the usage of information collection tools by teachers at the students skills evaluation were generally in the degree (mostly), and about the information collection tools used at the students skills evaluation under the viewpoint of the sample individual which in the degree (important).
- The results ensure the practicing of the procedures that should be followed after appearance of the continuous evaluation results by the teachers generally in the degree (mostly), and through the responses, it is obviously that the importance of the necessary procedures by teachers after the appearance of the continuous evaluation results was generally in the degree (very important).
- And about the differences between the responses of the sample individual about the questionnaire aspects according to the study variables, the results reveal that there are no statistical indications differences between the responses averages, unless what related to the importance of students skills evaluation steps, and the results prove that there are statistical indication differences between the responses average about the importance of the students skills evaluation steps, those differences for the benefit of (scientific subjects), also the results reveal that there are statistical indication differences between the responses averages of the sample individuals about the continuous evaluation application difficulties between (less than five years) and (from 15 – 20 years) and for the benefit of (less than five years) and according to variable related to assuming the continuous evaluation application. The results reveal that there are statistical indication differences between the responses averages about the continuous evaluation advantages between (in the elementary school only) and (non-application absolutely), and from the results, there are statistical indication differences between the responses averages about eh using the information collection tools for the continuous evaluation between (at the elementary schools only) and (non-application absolutely) and for the benefit (at the elementary school only), the results also reveal that the are statistical indication differences between the responses average about using the information collection tools in continuous evaluation between (at the elementary school only) and (non-application absolutely) and for the benefit of (at the elementary school only) , also from the results, there are statistical indication differences between the responses average about using the information collection tools in continuous evaluation between at the elementary school only) and (non-application absolutely) and for the benefit of (at the elementary school only) where the arithmetic mean was the higher, and accordingly it is essential to explain the following recommendations:

1. Increasing the advantages of the continuous evaluation through :
   - Providing a machinery increasing the student ability to keep information for long time.
   - Holding intensive educational courses the importance of educational objectives and preparing
2. Overwhelming the disadvantages of continuous evaluation through :
   - Providing a machinery increasing the competition among superiors, and organizing the minimum skills.
   - To let the parents know about the philosophy of continuous evaluation,
3. Finding a unique machinery of execution to apply the continuous evaluation in all the educational departments, to avoid the personal efforts by teachers .
4. The essence to urge teachers to practice the pre-evaluation as an important step among the continuous evaluation through educational leaflets or courses by the department of educational supervisory, in order the teacher able to recognize his pupils knowledge backgrounds, and then review the educational objectives he want to realize.
5. Providing teachers with all matters new in the field of using the tools for information collection made for continuous evaluation through training courses that are less or not found in the field of providing the teachers with all new matters in the field of measurements and evaluation.
6. Holding a scientific symposium for whom known with the scientific and theoretical major to negotiate the reasons or viewpoints difference about the importance of students skills evaluation steps.
7. Holding a scientific symposium for the people having different years of service, to negotiate the reasons for their viewpoints difference about the difficulties of continuous evaluation application
8. Holding a scientific symposium to negotiate the reasons of the difference of the viewpoints in the study sample about the encouraging the continuous evaluation application.

It is suggested the following:

- Making same evaluation study for the reality of the continuous evaluation in the advanced grade of the elementary school, to be applied at another area from the kingdom areas.
- Making same evaluation study for the reality of the continuous evaluation in the advanced grade of the elementary school, to be applied on the educational female and supervisors
- Making evaluation study for the intermediate school first class to check the effect of the continuous evaluation application in the elementary school advanced grades.
- Making evaluation study for the intermediate school first class to check the effect of the continuous evaluation application in the elementary school advanced grades for girls.

الإهداء

إلى من ربياني صغيرا ... إلى من تعهداني بالدعاء كبيرا... إلى والديّ العزيزين أمدهما الله بالصحة والعافية ، وأحسن لهما الختام بصالح العمل.

إلى من دخلت قلبي وستبقى فيه إلى الأبد...إلى زهرة حياتي..

زوجتي الغالية أم أحمد.

إلى أبنائي الأعزاء

أحمد وجدان مازن ملاك

إلى الذين بثوا في نفسي روح المثابرة وشدوا من أزري

إلى أصدقائي الأعزاء

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

ربي أحمدك حمدا عظيما كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، أحمدك حمد الشاكرين العارفين لمنك وفضلك وكرمك، وأصلي وأسلم على المعلم الأول ، النبي الأعظم محمد بن عبد الله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم... أما بعد:

من خلق المسلم الاعتراف بالفضل ونسبته إلى أهله ، يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر وأوفره لسعادة الأستاذ الدكتور/ربيع سعيد طه

الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة ، فمنحني النصيحة الصادقة ، والتوجيه السديد ، فكان نعم المشرف ، وجدت فيه عطف الأب ، وعطاء العالم ، وأخلاق المسلم الصالح ، ومرونة الحكيم ، فوفقه الله في الدنيا والآخرة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من:

سعادة الأستاذ الدكتور/محمد المري محمد إسماعيل ، وسعادة الدكتور/حسين الغامدي لتفضلهما بإبداء الآراء والملاحظات القيمة على خطة الدراسة ؛ التي أنارت لي الطريق لإظهار هذه الدراسة في أحسن صورة.

إلى المحكمين الكرام أقول شكر الله سعيكم ، وسدد خطاكم ، ولا يفوتني في هذا السياق تقديم الشكر الجزيل لكل من :

سعادة الأستاذ الدكتور/إلهامي عبد العزيزإمام ، وسعادة الدكتور/عبد الله عبد الغني صيرفي على قبولهما مناقشة الرسالة ، وإبداء ما يلاحظانه عليها من ملاحظات قيمة وآراء صائبة.

والشكر موصول لسعادة مدير التربية والتعليم بمحافظة الليث الأستاذ /مرعي بن محمد البركاتي الذي عرف عنه محبة العلم وتسهيل الطريق أمام طالبيه، وللمعلمين والمشرفين التربويين الكرام الذين شملهم الاستبيان الشكر والعرفان. للجميع خالص الشكر والتقدير والعرفان والله ولي التوفيق.

فهرس المحتويات

فهرس الأشكال

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

* المقدمة
* مشكلة الدراسة
* تساؤلات الدراسة
* أهداف الدراسة
* أهمية الدراسة
* مصطلحات الدراسة
* حدود الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة Introduction:

شهدت عملية التقويم التربوي في العقود القليلة الماضية جملة من التحسينات والتطويرات نتيجة للأبحاث المستمرة في هذا المجال وما ذاك إلا لأن للتقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية ، فهو يمد المعلم بالمعلومات الكافية عن المتعلم وما يمتلكه من معارف ومهارات أساسية لازمة لأي برنامج دراسي ويزوده بالمعلومات اللازمة عن أداء الطالب ومدى تقدمه خلال سير العملية التعلمية ، كما يساعد المتعلم على استثارة دافعيته ويعرفه بمقدار تقدمه في عمله ونجاحه أو إخفاقه في هذا العمل ، كما يكون لدى المتعلم عادات دراسية جيدة تزيد من فرص الاحتفاظ بالمادة المتعلمة وانتقال أثر التعلم .

إن للتقويم التربوي كما يرى (علام،٢٠٠٢) أغراضاً تشخيصية تتمثل في تحديد أوجه القصور ومواطن القوة في تحصيل الطلاب بالنسبة لمجموعة محددة من المعارف والمهارات لتعزيز فرص النجاح والتغلب على الصعوبات ،كما أشار إلى المعاناة من النقص الشديد وعدم الاهتمام بالاختبارات البنائية التي ترشد العملية التعليمية وتصوب مسارها نحو تحقيق أهدافها المرجوة.

عندها أدرك القائمون على التربية والتعليم في بلادنا وخاصة بعد اعتماد تطبيق نظام التقويم المستمر في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية أهمية التقويم عند كل خطوة من عملية التدريس ، فعممت التجربة على الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، وما ذاك إلا لأن التربية الحديثة تستهدف إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين وهذا الافتراض لا يمكن تحقيقه ما لم يمارس التقويم المستمر (التكويني ـ البنائي) الذي يتم من خلاله التأكد من أن التغيير المستهدف في السلوك قد حصل فعلاً وذلك ليتم التعديل في استراتيجيات التدريس بناءً على نتائج التقويم .

لذا كان لزاماً أن تكون عملية التقويم عملية مستمرة ملازمة لعملية التدريس في جميع مراحلها .

وقد أولت الوزارة هذا النوع من التقويم عناية فائقة وذلك للخروج من الدائرة الضيقة التي كانت تختصر عملية التقويم على إجراء الامتحانات التي تقيس التحصيل، الأمر الذي جعل الامتحان هدفاً في حد ذاته وأصبحت جميع الممارسات التربوية متجهة نحو تمكين التلاميذ من اجتياز الامتحان بنجاح وهذا ماأشار إليه (الدوسري، ٢٠٠١)بأن هذه الاختبارات تعاني من عدد من المشكلات الفنية والعملية،كما أن النقص في وجود أدوات كافية للتقويم التربوي يزيد من المشكلات التي تعاني منها بعض أنظمة التعليم .

إن النظام الجديد للتقويم يتعدى ما سبق ذكره ، إلى قياس القدرة على التفكير وقياس القدرات والمهارات الوجدانية والسلوكية ، كما يتوقع من استخدام هذا النوع من التقويم أن يوفر الفرص للطالب لتحسين تحصيله ، فالتعليم يقتضي إتاحة فرص متتالية للطالب كي يعالج أوجه النقص ويعزز إمكاناته (شحاتة ، ٢٠٠٣)

إن المتأمل في أنظمة التقويم السابقة يجد أنها لا تقيس سوى القدرة على الحفظ والاسترجاع ، لاعتمادها على التلقين واقتصارها على قياس القدرات العقلية في أدنى مستوياتها، مما دفع التربويون إلى التفكير في أساليب وأدوات تقويم تكون أكثر شمولية وفاعلية في تنمية قدرات الطالب وتسلحه بالمهارات والمعارف الحديثة التي تؤهله لأن يكون إيجابياً فاعلاً مشاركاً في عملية التحديث وصنع القرار .

ولحداثة تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بداية بالصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ١٤٢٧ـ١٤٢٨هـ وانتهاء بالصف السادس الابتدائي في العام الدراسي ١٤٢٩ـ١٤٣٠هـ فإن الحاجة تبدو ماسة للقيام ببحث ميداني يتم من خلاله الكشف عن واقع التطبيق لهذا النوع من التقويم وآمل من الله العلي القدير أن يقدم هذا البحث صورة صادقة عن هذا التطبيق من خلال استطلاع آراء المعلمين القائمين على تطبيقه والمشرفين التربويين المتابعين له،حتى يأتي التطوير المنشود لأساليبه وأدواته منطلقا من الواقع،ومن خلال نتائج البحث العلمي الذي يقود ويوجه عملية التطوير.

مشكلة الدراسة The problem of study :

التقويم التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية يهدف إلى إصدار الأحكام على مخرجات العملية التعليمية وكفاءة البرامج ومستوى أداء المعلمين وكفاءة التلاميذ في التحصيل، فهو عملية تشخيصية توضح جوانب القوة والضعف في النظام التعليمي ، كما أنه عملية علاجية تحدد أساليب العلاج وعملية تنبؤية تقيس قدرة التلميذ على متابعة دراسته في المستقبل .

إن التقويم الحديث يتجاوز حدود الحكم إلى التحسين والتطوير ، إذ أن الهدف من التقويم هو التحسين والتجديد المستمران .

لقد كان التركيز سابقاً في تقويم التلاميذ منصباً على التقويم الختامي أو النهائي لقياس الناتج من عملية التعلم ، إلا أن التقويم الفعال يقيس الإجراءات والعمليات بالإضافة إلى النواتج ، وهو ما يطلق عليه التقويم للتعلم ، أو التقويم لرفع التعلم .

يقول جيبس (Gipps,1994) إن للتقويم ثلاث وظائف رئيسية هي :

١. رفع مستويات التعلم .

٢. تعزيز الإجراءات التفسيرية

٣. إصدار الشهادات .

إلا أن رفع مستوى التعلم هو الهدف الأساسي والحقيقي للتقويم .

إن الأهداف المرجوة لا يمكن أن تتحقق دفعة واحدة وكذلك مستوى الإتقان المطلوب ومن هنا برزت أهمية التقويم المستمر الذي يكتسب خاصية التدرج في عملية التعلم من أجل بلوغ الأهداف ، ومعرفة ما يحتاج إلى تحسين وتعديل ، وتحديد أساليب العلاج وأنشطة الدعم والتقوية .

إن تجربة التقويم المستمر في المملكة العربية السعودية تجربة ليست بالقصيرة ، بدأت بالتقويم المستمر في الصفوف الأولية منذ العام ١٤١٩هـ واستكمل المشروع في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في العام ١٤٣٠هـ ، إلا أن تطبيق التقويم المستمر

أثار ضجة في الوسط التربوي وخارجه ما بين معارض ومؤيد ، فهناك من يرى أثره الإيجابي واضحاً للعيان في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ، في حين كشفت العديد من الدراسات المحلية ومنها دراسة (الناجم، ١٤٢١هـ)ودراسة (هادي، ١٤٢٤هـ)ودراسة(الداود ، ١٤٢٥هـ) ودراسة (الشهري، ١٤٢٧) ودراسة (الحصيني، ١٤٢٨هـ)عن وجود بعض المشكلات التي تحول دون التطبيق السليم للتقويم المستمر منها ما هو متعلق بالمعلم كعدم اتضاح أهداف التقويم المستمر لدى بعض المعلمين وعدم الجاهزية للتطبيق لدى البعض الآخر، ومنها ما هو متعلق بالبيئة المدرسية ومنها ما هو متعلق بالنظام التعليمي.

وللتعرف على وجهات النظر المتباينة حول هذا النوع من التقويم والممارسات المتبعة من قبل المعلمين في الميدان التربوي ؛كان لزاماً القيام بدراسة تقويمية للتقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تكشف لنا عن واقع التقويم المستمر المستخدم في تقويم طلاب هذه الصفوف من المرحلة الابتدائية وتقويمه وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١- ما هي أهم الإيجابيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

٢ - ما هي أهم السلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

٣- ما هي أهم الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

٤- ما هي أهم الخطوات التي يتبعها معلمو الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر لتقويم الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

٥- ما درجة أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

٦ - هل هناك فروق دالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الخطوات ودرجة أهميتها؟

٧- ما هي أهم الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

٨ - ما درجة أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

٩- هل هناك فروق دالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام الأدوات ودرجة أهميتها؟

١٠- ما هي أهم الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

١١- ما درجة أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

١٢- هل هناك فروق دالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة الإجراءات ودرجة أهميتها؟

١٣- هل هناك فروق دالة بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفين التربويين حول محاور الاستبيان وفقاً (للعمل الحالي- المؤهل العلمي- التخصص- عدد سنوات الخدمة- عدد الدورات التدريبية- تأييد تطبيق التقويم المستمر)؟

أهداف الدراسة :Purpose of the Study:

في هذه الدراسة يسعى الباحث إلى :

١. التعرف على أهم الايجابيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية .

٢. الوقوف على أبرز سلبيات استخدام التقويم المستمر التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية .

٣. معرفة أهم الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية .

٤. التعرف على درجة ممارسة الخطوات التي يتبعها معلمو الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر لتقويم الطلاب.

٥. التعرف على درجة أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب.

٦. الوقوف على درجة استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب.

٧. معرفة درجة أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب.

٨. التعرف على درجة ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة الليث التعليمية.

٩. الوقوف على درجة أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة الليث التعليمية.

١٠. معرفة الفروق المحتملة بين استجابات عينة الدراسة حول مدى جدوى وفاعلية التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة Importance of the Study :

لابـد أن يكـون للبحـث العلمـي أهميـة وجـدوى عمليـة أو نظريـة أو كليهمـا (عبدالفتاح ، ٢٠٠٥) وتبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في التعرف على نوع مهم من أنواع التقويم ألا وهو التقويم المستمر والتطرق إلى الخلفية المعرفية لهذا النوع من التقويم وتناول بعض الدراسات التي أبرزت أثره الايجابي في سير العملية التعليمية ،تماشيا مع الاتجاهات الحديثة في العملية التربوية والتي تنادي بضرورة تطوير التقويم لكي يساهم في تحسين العملية التعليمية،ولأن التقويم المستمر يتناسب مع مراحل تقدم التلاميذ نحو الأهداف النهائية،فضلا عن أنه يكشف عن مستوى التعلم الذي وصل إليه التلاميذ.

أما من الناحية العملية فمن المنتظر أن تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية في وزارة التربية والتعليم على معرفة ما يجري في الميدان بصورة واضحة،ومعرفة اتجاهات عينة الدراسة حول الواقع الحقيقي للتقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ،ومن المنتظر أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين نظام التقويم المستمر،من خلال التعرف على أوجه القصور في هذا النظام ،واكتشاف الثغرات فيه،مما يساعد على الأخذ بالمقترحات اللازمة للتحسين،وقد تؤدي نتائج هذه الدراسة وتوصياته إلى فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات العلاقة .

مصطلحات الدراسة Definitions of the Study

التقويم : Evaluation

يعرف (الصراف ، ١٤٢٢هـ ، ص١٧) التقويم بأنه : " التعرف على قيمة الشيء أو استحقاقه بعلاقته بمعيار أو محك معين مستخدمين القياس غالباً في هذه العملية وهو توصيف وتحصيل وتجهيز للمعلومات للحكم على البدائل في اتخاذ القرارات .

أما تايلر (Tyler,1950) فقد عرف التقويم بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية .

ويقصد بالتقويم في دراستنا هذه بأنه : إصدار الحكم على برنامج التقويم المستمر المستخدم في عملية تقويم طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ومدى جودته وكفاءته في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين .

التقويم المستمر Continuous Evaluation

عرفه (الزيود ، عليان ، ١٤١٨هـ :٦٥) بأنه : " العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم ،وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية"

وعرّف (أبو لبده ، ١٩٩٦ : ١٢١) التقويم المستمر بأنه : " عملية منهجية تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة Feedback لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلاميذ "

ويقصد به في هذه الدراسة بأنه : مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس لتزويد المتعلم بتغذية راجعة عن تعلمه للوصول به إلى أعلى درجة من الإتقان للمهارات المختلفة وتزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن فاعلية طرائق وأساليب التدريس المتبعة ونوعية الوسائل التعليمية المستخدمة من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم .

الصفوف العليا :

ويقصد بها الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وهي:الصف الرابع الابتدائي،والصف الخامس الابتدائي،والصف السادس الابتدائي، ويتراوح سن الطلاب فيها ما بين العاشرة والثانية عشرة .

لائحة تقويم الطالب المعدلة :

هي اللائحة المعدلة الموافق عليها الأمر السامي الكريم رقم ١٠٠٤٣ / م ب وتاريخ ١٤٢٦/٨/١٣هـ والتي طبقت من بداية العام الدراسي ١٤٢٧ـ١٤٢٨هـ.

حدود الدراسة limitations of the Study:

تتحدد هذه الدراسة التقويمية للتقويم المستمر بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث من وجهة نظر معلمي ومشرفي الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٠ـ ١٤٣١هـ ومن هذا المنطلق فإن صلاحية الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها ترتبط بالحدود السابقة ، كما أن استخدام نتائج الدراسة خارج حدودها يجب أن يكون حذراً .

الفصـــل الثـــاني

الإطـــار النظـــري

- الدراسات والبحوث السابقة .
- التعليق على الدراسات السابقة .

الفصل الثاني

الإطار النظري

التقويم Evaluation :

يعتبر التقويم من أهم مكونات العملية التعليمية ، فهو العملية التي نزن بها الأشياء للتعرف على مصادر القوة فيها لتأكيدها ونواحي القصور لعلاجها وتصحيح مسارها (إسماعيل، ١٤٣٠) ولتوضيح مفهوم التقويم سوف يتم بيانه من الناحية اللغوية والاصطلاحية وعلاقته بمصطلحي القياس والتقييم .

أولاً : مفهوم التقويم في اللغة :

لم يرد في معاجم اللغة العربية إلا الجذر اللغوي " ق و م" (زيتون ، ١٤٢٨هـ) فيقال قوّم الشيء أي أزال اعوجاجه وقوم الرمح أي عدله وقوّم المتاع أي جعل له قيمة معلومة ،وفي (لسان العرب، ١٩٩٧) القيمة واحدة القيم،وأصله الواو؛لأنه يقوم مقام الشيء،يقال:قومت السلعة،وقوم الشيء فهو قويم أي مستقيم.والتقويم هو التعديل، فهو مصدر الفعل قّوم ، يقال قوّم العود والبناء ونحوهما وأقامه فقام واستقام وتقوم أي عدله وأزال عوجه ، وقوّم المعوج : عدله وأزال عوجه . فصار قويماً يشبه القيام (مختار الصحاح ، ١٩٩٥م)

ومما يجدر ذكره أن العرب لم تنطق بلفظة التقييم في العصور المتقدمة ولا أصل لها على الإطلاق .

والقرآن الكريم هو المنبع الصافي للغة السليمة أنزله الله بلسانٍ عربي مبين ، لم ترد فيه إلا مادة قوم في غير موضع ، يقول الله عز وجل في علاه :" لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" التين: {٤}

وقد اختلفت الآراء في العصر الحاضر أيهما أفضل في الاستخدام فهناك رأي يقول إن لفظة التقييم هي ألأفضل استخداماً باعتبار أن معناها القاموسي في اللغة الإنجليزية يدل على التثمين والتقدير وهو القريب من معناها الاصطلاحي ، في حين أن المعنى المعجمي للفظة التقويم يشير إلى عملية إصلاح الشيء وتعديله وهي بذلك لا تتفق في معناها المعجمي مع معناها الاصطلاحي ، وهناك من يرى أن استخدام كلتا اللفظتين صحيح ، وهذا ما أجازه مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، إذ أفتى بأن اللفظتين

تتعاوران ، أي تحل أحدهما محل الأخرى ، وذلك تسويغاً لخطأ مشهور تحركت به الألسن وجرت به الأقلام . (زيتون ، ١٤٢٨هـ : ص٥٢)

ثانياً : مفهوم التقويم في الاصطلاح :

لقد تعددت التعريفات التي تناولت مصطلح التقويم واختلفت هذه التعريفات باختلاف الأفكار والمدارس النظرية لأصحاب هذه التعريفات . يعرف جرونلند (Gronlund,1985) التقويم على أنه " عملية منظمة هدفها جمع وتحليل وتفسير المعلومات، بهدف تحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية . وقد عرف بلوم (Bloom) وصحبه التقويم بأنه إصدار الحكم لغرض ما على قيمة الأفكار ، الأعمال ، الحلول، الطرق ، المواد .. وأنه يتضمن استخدام المكان Criteria والمستويات Standers والمعايير Norms لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها ويكون التقييم كمياً وكيفياً (أبولبدة، ١٤١٦ : ٦٣).

كما عرفه ثورندايك وهاجن (Hagen &Thorndike) على أنه وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف .

وقد عرف ميرنز وليمان (Lehmann & Mehrens) التقويم بأنه عملية منظمة تنتهي بحكم يجعل للموضوع الذي وضع موضع التقويم قيماً ما (الزيود ، ١٤١٨، ١٢:)

ويؤكد (علام ، ٢٠٠٢ : ٣١) أن التقويم " عملية منهجية تتطلب جمع بيانات ومعلومات موضعية صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية ، وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد ".

أما (شحاتة ، ١٩٩٨) فيرى أن التقويم عملية تشخيصية وقائية وعلاجية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها مما يحقق الأهداف المنشودة ، فهو وسيلة يمكننا بها معرفة مدى ما حققناه من أهداف ويرشدنا إلى مواطن الضعف لكي نعمل على إصلاحها وتحاشيها .

والمتأمل لعملية التقويم التربوية لابد أن يلاحظ مروره بالخطوات التالية :

١. تحديد الأهداف التربوية تحديداً دقيقاً في صورة أهداف تعليمية مصاغة في عبارات سلوكية إجرائية .

٢. جمع البيانات عن سلوك التلاميذ بعد القيام بعملية التعلم وذلك باستخدام الأدوات المناسبة لكل هدف من الأهداف التربوية بحيث تكون على درجة كافية من التنوع والشمول لمختلف الجوانب التي نريد جمع البيانات عنها .

٣. إصدار الحكم في ضوء المقارنة بين البيانات التي نحصل عليها من أدوات التقويم والأهداف التربوية المختلفة والمحددة (إسماعيل ، ١٤٣٠هـ)

وبذلك يمكن القول بأن التقويم عملية منظمة ومخطط لها تستهدف جمع البيانات وتحليل المعلومات من خلال أدوات التقويم المختلفة للتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية المحددة سلفاً ليتم في النهاية إصدار الأحكام والقرارات الكيفية أو الكمية الهادفة إلى تحسين عملية التعليم والتعلم .

العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم :

من يقوم بتتبع الأدب التربوي يلاحظ أن هناك مصطلحات تستخدم وكأن كل واحدة منها مرادفة للأخرى ، وكثير ما يحدث الخلط بينها وهذه المصطلحات هي [القياسMeasurement والتقييم Assessment, Valuation والتقويم Evaluation] ولتوضيح هذا يرى الباحث ضرورة استعراض هذه المفاهيم ودلالاتها والعلاقة بينها .

يرى (الديب ، ١٩٩٣) أن : القياس هو إعطاء قيمة لصفة من الصفات ولا يتطلب إصدار الحكم حول هذه القيمة أو مدلولها .

بينما يرى (عودة ، ٢٠٠٤) بأن القياس هو : العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الخصائص والسمات بالأرقام ، وبمفهومه الواسع هو العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأرقام حسب شروط وقواعد محددة .

وإذا تأملنا وجهات نظر الباحثين نجد أن بعضهم يميز بين التقويم والتقييم ، فالتقييم إصدار حكم لغرض ما على قيمة مثل (ألأفكار ، والأعمال و الحلول والطرق

أو المواد ، .. إلخ) وهو يتضمن استخدام المحكات والمستويات لتقدير مدى كفاية الأشياء وفاعليتها ، فالتقييم يتضمن القياس والحكم بناء على معيار .

أما التقويم معناه إصلاح الاعوجاج ويأتي بعد التقييم أي أننا نقيم الطلاب حتى نقومهم ونسد النقص أو الضعف عندهم (أبو لبدة ، ١٩٩٦) ، بينما يرى (عودة ، ٢٠٠٢) أن التقييم والتقويم مصطلحان مترادفان ويصعب الفصل بينهما .

ويتفق (سعادة ، ٢٠٠٤) مع هذا الرأي حيث يؤكد أن كلمة التقييم تمثل جزءاً من كلمة التقويم ، وأنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد .

ومن هذا المنطلق لابد من الإشارة إلى الفرق بين عمليتي القياس والتقويم ، فالهدف من القياس هو إعطاء قيمة رقمية حول درجة تحقيق سمة معينة لدى الشخص ووقف قواعد محددة مثل قياس تحصيل المتعلم أو قياس ذكائه ، وتنتهي عملية القياس بإعطاء الدرجة .

أما التقويم فيبدأ من هذه الدرجة لإصدار حكم على الشيء أو الشخص في ضوء نتائج القياس (Crocker & Algina,1986).

فالقياس يصف السلوك وصفاً كمياً ، ويحدد مقدار سمة معينة أو أكثر لدى الفرد ولا يتخطى ذلك إلى إصدار الحكم على السلوك أو الصفة المقاسة ، فالدرجة التي حصل عليها الطالب مثل (١٣) تعد قياساً لسمة معينة أي تحدد كم السمة ، ولكن إذا أصدرنا حكماً قيمياً على هذه الدرجة واتخذنا قرار بشأن الطالب الذي حصل على هذه الدرجة استناداً إلى معيار أو محك أداء معين ، فإننا بذلك نكون قد تخطينا وصف الدرجة إلى التقويم والحكم على مستوى الأداء .

فالقياس هو الوصف الكمي للأداء ، أما التقويم فهو الحكم الكيفي والوصفي على الدرجة ممثلاً في التقدير النوعي للأداء ، وهذا الحكم يفيد اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة أقترح إجراء مناسب له (علام ، ٢٠٠٢) .

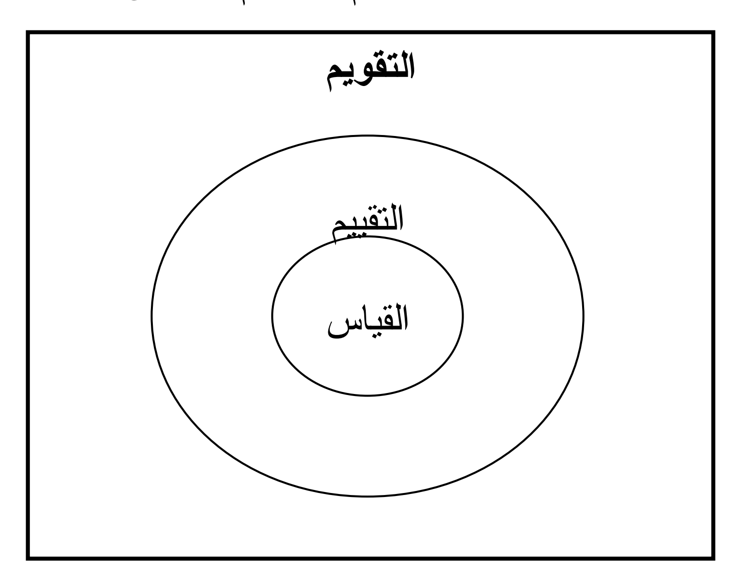
ويرى (نصار ، ٢٠٠٢) أن القياس عملية تسبق عملية التقييم بمعنى أننا لا نستطيع أن نقيم مستوى أداء الطالب دون إجراء عملية القياس ، وبعد ذلك نحاول القيام بالإجراءات اللازمة لتحسين مستوى أداء الطالب وهذا ما يسمى بالتقويم .

ويرى (Sanders,1990) أن التقييم هو : عملية الحصول على معلومات تستخدم في اتخاذ قرارات تربوية حول الطالب وفي تقديم تغذية راجعة توضح مدى تقدم الطلاب ونواحي الضعف والقوة والحكم على الفاعلية التدريسية والكفاية المنهجية .

ومما سبق يمكن القول أن العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم علاقة وثيقة فالتقويم مصطلح شامل لعمليتي القياس والتقييم وقد يكون كمياً أو كيفياً معتمداً على أدوات القياس المناسبة أما عملية التقييم أو التشخيص فهي تالية لعملية القياس ، إذاً يمكننا القول أن القياس الذي يعطينا القيمة الكمية أو الرقمية للسلوك أو الشيء المراد قياسه باستخدام أدواته المختلفة هو جزء من عملية التقويم التربوي والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (١)

العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس



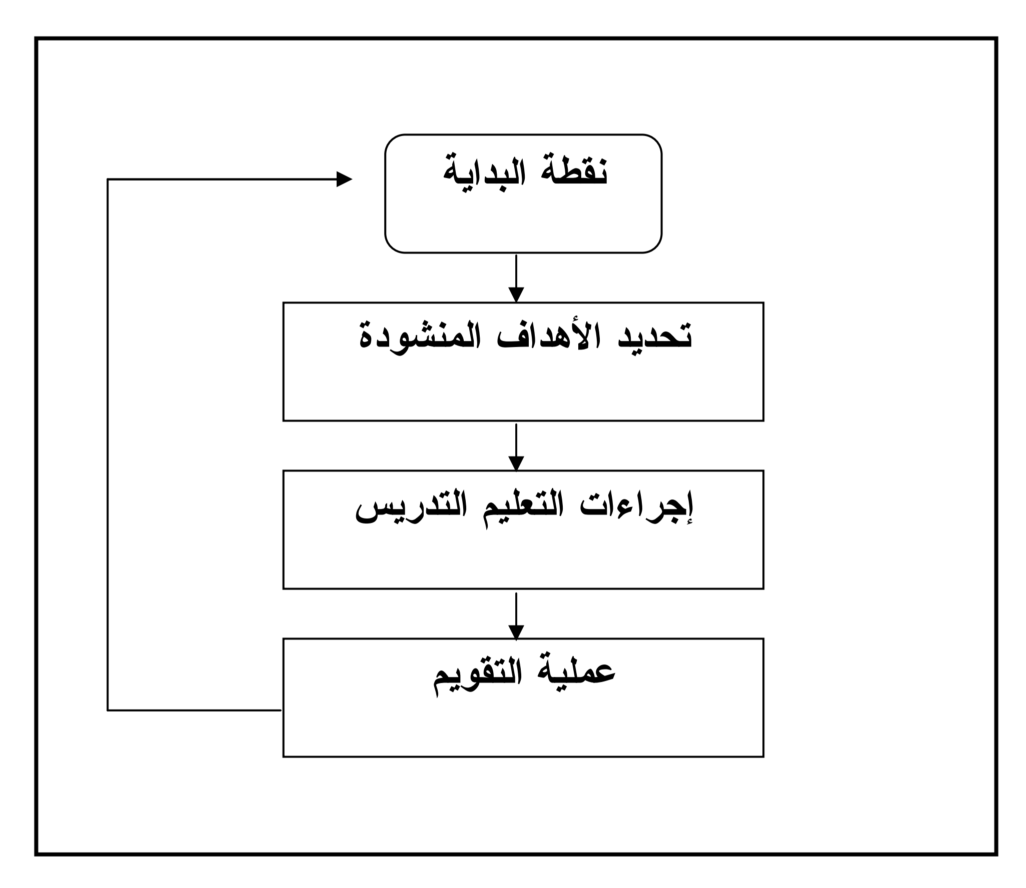
أهمية التقويم التربوي :

التقويم التربوي جزء متكامل من العملية التعليمية وهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي واختبار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة والاستفادة من ذلك في تعديل وتصحيح المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على أفضل وجه ممكن .

وهذا يعني أن تكون نقطة البداية هي تحديد الأهداف المنشودة من التعلم ثم السعي بعد ذلك إلى إحداث تغيرات لدى المتعلمين ثم تكون نقطة النهاية والبداية الجديدة في صورة التقويم الذي يحدد ما إذا كانت التغيرات المرغوبة قد حدثت أم لا (فتح الله ، ١٤٢١)

ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي :

شكل رقم (٢)



ويلخص (أبو لبدة ، ١٩٩٦) أهمية التقويم في ألأمور التالية :

- التعرف على مدى تحقق الأهداف المرسومة .
- الكشف عن فاعلية الجهاز التربوي .
- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت دون بحث أو تجريب
- الاطمئنان إلى أن الجهات المسئولة عن التعليم تقدم الخبرات اللازمة للطلبة أم لا

- الحصول على المعلومات والإحصاءات الخاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر .

ويرى (يوسف ، الرافعي ، ٢٠٠٣) أن المعلم الذي لا يتقن مهارة التقويم لا يمكن أن يكون معلماً ناجحاً لأنه حتى ولو كان يقوم بالتدريس على نحو جيد فإنه لا يستطيع الحكم على مدى جودة تدريسه ومدى تحقيقه لأهدافه ومدى تقدم المتعلم في تعلمه .

وبالنسبة للمنهج يرى (بامشموس وآخرون ، ١٤١٤) أن ما يسفر عنه التقويم من نتائج يجب أن تستخدم في تحسين المنهج وتطويره .

مجالات التقويم التربوي :

يتناول التقويم التربوي العملية التعليمية من جميع جوانبها ، فيحدد مواطن القوة ويعززها ويبرز جوانب الضعف ويعمل على علاجها وفق مؤشرات محددة للأداء .ويرى (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٥)أن تقويم المنهج ظهر كمجال علمي جديد في العقد السابع من القرن الماضي حين دعت الحاجة إلى تطوير سلسلة من المفاهيم الجديدة والمبادئ والنظريات لتكون الأساس في تقويم المنهج،والمنهج يطور وينفذ ضمن سياق عام يحدد معالمه ويؤثر في مكوناته وهذه الأبعاد ذات صلة مباشرة بالمنهج وواقعه وهي : الأبعاد التاريخية ، الاجتماعية ، الثقافية ، الاقتصادية ، السياسية (الدوسري ، ٢٠٠١) ويتضمن تقويم المنهج تقويم أساليب وإجراءات التقويم المستخدمة فيه من حيث ارتباطها بالأهداف والمحتوى وأساليب التعليم إضافة إلى تحديد مدى شمولها وتنوعها وصدقها وثباتها وموضوعيتها وتطورها وإمكان تنفيذها .

وهناك عدد من العناصر ذات الارتباط الوثيق بالمنهج تتضمنها عملية التقويم وهي:

(أ) تقويم التلميذ :

ومن المجالات البارزة المتصلة بالمتعلم والتي تتناولها عملية التقويم

الذكاء	Intelligence	الاتجاهات	Attitudes
التحصيل	Achievements	الشخصية	Personality
الميول	Interest	الاستعداد	Aptitude

(الزيود ، عليان ، ١٤١٨)

ويرى(أبوسل، ١٩٩٩) أنه ينبغي ألا تقتصر عملية التقويم على قياس جانب واحد من جوانب سلوك التلميذ وهو الجانب المعرفي المتمثل في حفظ المعلومات واستظهارها باستخدام الامتحانات، بل ينبغي تجاوزها كما يرى(أبو جلالة، ١٩٩٩)إلى مقاييس الذكاء والاستعدادات والميول والاتجاهات وسمات الشخصية التي يمكن قياسها عن طريق بطاقات الملاحظة والمقابلات الشخصية والاستبانات.إن البيانات التي نحصل عليها من تلك المقاييس لاتفيد في تقويم ومتابعة التقدم الدراسي للتلاميذ ولكن تفيد أيضا في تقويم العملية التعليمية بمختلف جوانبها ،ومن هنا يتضح أن النتائج التي يمكن الحصول عليها من تلك البيانات تعد بمثابة تغذية راجعة للمعلم والتلميذ الأمر الذي يساعد في تحسين العملية التعليمية وإثرائها(أبوجلالة، ١٩٩٩).ويلخص (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٥)أهم الجوانب التي ينبغي تقويمها وتتمثل في:ملاحظة شخصية التلميذ بصفة عامة،وتقويم تحصيل التلاميذ ،وتقويم التكيف الشخصي والاجتماعي،وتقويم الحالة الجسمية والميول والاتجاهات والمهارات الدراسية،وتقويم المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وتقويم الإبداع والابتكار لدى التلميذ.

(ب) تقويم المعلم :

من أهم مجالات تقويم المعلم تقويمه من الناحية المهنية ويذكر (سيد ، سالم ، ٢٠٠٤) أهم وسائل التقويم مثل :

- أسلوب ملاحظة المعلم : حيث تتم ملاحظة سلوك المعلم داخل الصف وخارجه ويستخدم في ذلك بطاقة تقويم المعلم لتقدير مهاراته في تخطيط الدروس اليومية وبطاقة ملاحظة المعلم في التدريس وقوائم التقدير للجانب الأكاديمي أو المهني أو الشخصي للمعلم .
- أسلوب تحليل العمل : أي تحليل المهام والأدوار التي يقوم بها المعلم في أدائه لمهنة التدريس لتحديد ما يقوم به وما لا يقوم به .

(ج) تقويم العمليات :

ويحدد هذا النوع من التقويم جودة وكفاءة التدريس ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة.

(د) نواتج التعلم :

ويتضمن تقويم المخرجات الفعلية لخطة المنهج وتحديد معدلات التعلم ومستويات المتعلمين المهارية والأدائية .(الدوسري ، ٢٠٠١)

(هـ) تقويم مواد المنهج :

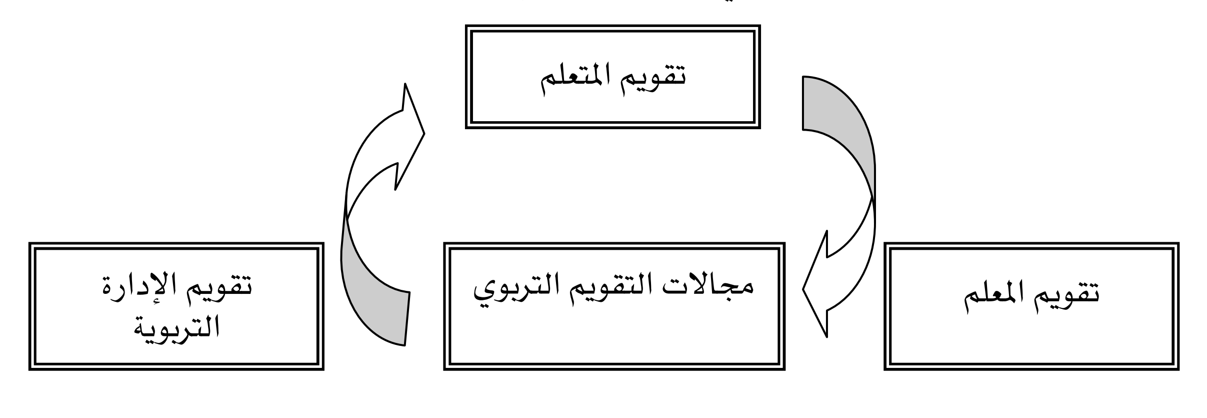
ويقصد بها المهارات والمعارف التي يتضمنها المنهج وتحدد بموجبها مساقاته وتشمل الكتب الدراسية والأدلة المساعدة ونحوها ويتم تقويمها لتحسينها وتطويرها ،وينبغي كما يرى (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٥)معرفة آثار مواد المنهج على المعلم من حيث تنفيذه بالشكل الملائم وتوفر الحماسة والاندفاع،وعلى التلاميذ من حيث تقديم مواد المنهج تسهيلات لهم مثل الاستفادة من المكتبة أو المختبر مثلا،وعلى الآباء من حيث اقتناعهم بمواد المنهج وتفهمهم لمتطلباته.

(و) تقويم الإدارة التربوية :

إن تحديد وصياغة مؤشرات الأداء التي يتم في ضوئها تقويم الإدارة التربوية ينبغي أن يستند إلى تحليل كيفي للمكونات الرئيسة لأداء الإدارة المدرسية ، وذلك إلى عناصر يمكن ملاحظتها وتقويمها تقويماً كيفياً وكذلك تقدير قيمة رقمية لكل عنصر منها وهذه المكونات هي التخطيط ،والتنظيم ،والقيادة ،والتقويم والمتابعة ، واتخاذ القرارات ،وإدارة المناخ التنظيمي والسلوكيات ،وسمات شخصية مدير المدرسة . (إسماعيل ، ١٤٣٠)

شكل رقم (٣)

المجالات التي يتناولها التقويم في البيئة التعليمية



خصائص البرنامج التقويمي الجيد :

لكي يحقق البرنامج التقويمي وظائفه لابد من توافر بعض الخصائص وقد لخص (ملحم ، ٢٠٠٢) بعض هذه الخصائص :

١. **أن عملية التقويم عملية مستمرة :**

أي أنها ملازمة لعملية التعلم وتسير معها جنباً إلى جنب وليست هناك فترة محددة للتقويم يتوقف بعدها .

٢. **التقويم عملية تعاونية :**

يشترك فيها كل من التلميذ والمعلم والمدير والمشرف التربوي وأولياء الأمور وفي إشراك التلميذ في عملية التقويم يساعد المدرسة للوصول إلى أهدافها في تحقيق العملية التربوية الناجحة .

٣. **عملية التقويم عملية شاملة :**

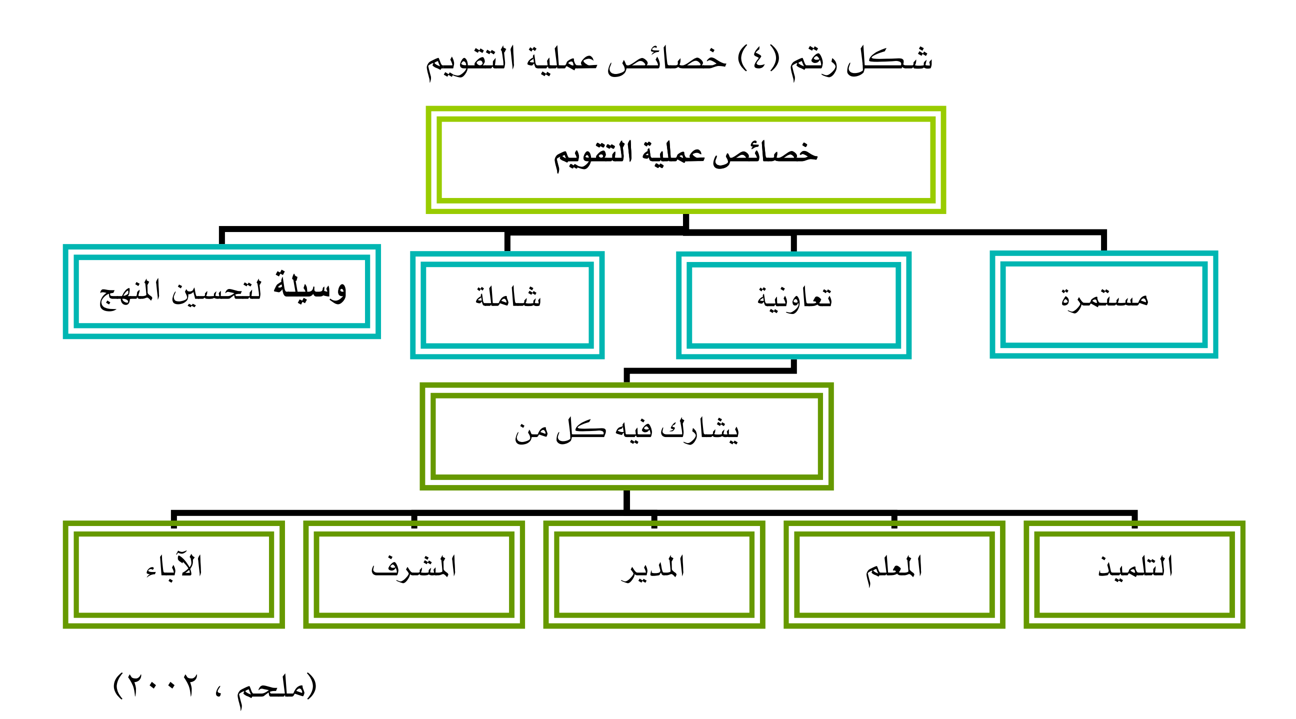
لا تتناول جانباً واحداً من جوانب التلميذ ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والعقلي والاجتماعي .

ويرى (كوجك ، ١٩٩٧) : أن عملية التقويم يجب أن تشمل جميع النواحي المتعلقة بالعملية التربوية مثل : الطالب ، المعلم ، المنهج ، المقرر الدراسي ، الوسائل التعليمية ، المبنى المدرسي ، النشاطات المدرسية ... إلخ .

٤. **التقويم ليس هدفاً في حد ذاته وإنما وسيلة لتحسين المنهج التربوي**

حيث أن النتائج التي تنتج من عملية التقويم يجب أن تستخدم في تحسين المنهج التربوي وتطويره لخدمة الغرض الذي أعد من أجله .

شكل رقم (٤) خصائص عملية التقويم



(ملحم ، ٢٠٠٢)

ويضيف (إسماعيل ، ١٤٣٠) بعض خصائص البرنامج التقويمي الجيد :

(١) صلاحية الأدوات :

بمعنى أن تكون الأدوات المستخدمة في التقويم محققة للهدف منها سواءً كانت صحيفة ملاحظة أو بطاقة تراكمية أو اختبار أو مناقشة وتتميز بالصدق والثبات

(٢) الأثر الطيب :

حيث من الأهمية بمكان أن يترك التقويم أثراً طيباً في نفوس التلاميذ مما يساعد التلميذ في الإفصاح عن مشكلاته ويوفر الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم .

(٣) التنظيم :

بمعنى أن تكون البيانات التي يتم الحصول عليها أثناء البرنامج التقويمي منظمة سواء كانت كمية أو كيفية يسهل تحويلها إلى صور إحصائية أو رسوم بيانية ، لتعطي صورة واضحة عن الفرد .

(٤) المرونة :

ينبغي أن يتصف البرنامج التقويمي بالمرونة من حيث التعديل والحذف والإضافة أثناء إجرائه .

ويضاف إلى الخصائص السابقة خاصية الموضوعية بمعنى أن تكون نتائج التقويم بعيدة عن الحكم الشخصي أو الذاتي لمن يقوم بعملية التقويم (أبو لبدة، ١٩٩٦)

خطوات التقويم التربوي :

التقويم التربوي كما مّر معنا عملية مستمرة مصاحبة لعملية التعلم وهي تمّرُ بخطوات متتابعة منسقة تتكامل مع بعضها من اجل تشخيص الأوضاع وتحسين العائد .

ومن الطبيعي أن تمر عملية التقويم بالخطوات التالية التي يلخصها (أبو حطب ، ١٩٩٢) فيما يلي :

١. تحديد الأهداف : إذ أن تحديد الأهداف هو الخطوة الأولى حتى نتمكن من إصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقويمه ولا بد أن تتصف هذه الأهداف بالدقة والشمول والتوازن والإجرائية .

٢. تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها ومن هذه المجالات المنهج بمكوناته العديدة والمعلم وقضاياه ... إلخ .

٣. الاستعداد للتقويم : حيث تعد في هذه الخطوة الوسائل والاختبارات والمقاييس والقوى البشرية للقيام بعملية التقويم .

٤. التنفيذ : أي القيام بعملية التقويم بعد أن تظهر الجهات المعنية بالتقويم تفهمها للقيام به حتى يكون التعاون سمة بارزة أثناء التنفيذ .

٥. تحليل البيانات واستخلاص النتائج : فبعد الحصول على هذه البيانات فإن الخطوة التالية تتطلب رصدها رصداً علمياً يساعد على تحديدها واستخلاص النتائج منها .

٦. التعديل وفق نتائج التقويم : ويتم في هذه المرحلة تحديد طبيعة التعديل الذي يتطلبه العلاج بعد التشخيص في المرحلة السابقة ، فنتعرف على نواحي القوة أو الضعف التي تكشف عنها عملية التشخيص ، ثم نتابع مراحل العلاج حتى نحصل على أحسن النتائج عن طريق التقويم الإيجابي الفعال .

أنواع التقويم التربوي :

التقويم التربوي عملية منظمة تستدعي إتباع خطوات عامة في جميع أشكال وأنواع التقويم وتتعدد أشكال التقويم باختلاف نوع المعلومات التي يلزم الحصول عليها وكيفية الحصول عليها ونوع القرارات التي يتم اتخاذها ودرجة التفاصيل وتوقيت التقويم وفيما يلي توضيح لأهم أنواع التقويم مصنفة حسب بعض الاختلافات المشار إليها.

أولاً : تصنيف التقويم حسب التوقيت الزمني :

يصنف هذا النوع من التقويم وكما هو شائع إلى ثلاثة أصناف :

التقويم القبلي أو المبدئي Initial Evaluation :

ويرى (ملحم ، ٢٠٠٢) أن أهمية هذا النوع من التقويم تبرز من خلال ما يكتشفه من خلفيات معرفية ومتطلبات سابقة نحو موضوع التعلم وهو ما يسمى بتقويم الاستعداد Readiness Evaluation ، مما يساعد المعلم على إعادة النظر في الأهداف التعلمية التي وضعت لكي تتحقق من خلال عملية التعلم .

التقويم البنائي Formative Evaluation:

وهو الذي يتم أثناء العملية التعليمية ويبدأ مع بداية التعلم يستند إلى مبدأ التغذية الراجعة ويقدم المساعدة للمتعلم في الوقت المناسب ،ويشير (خضر، ٢٠٠٥) إلى أن سكريفن Scriven هو أول من أطلق اسم التقويم البنائي عام ١٩٦٧م للدلالة على ذلك النوع من التقويم الذي يحدث أثناء عملية التدريس بقصد تحسينها وتطويرها ،وهو يمثل عملية إصدار حكم على عملية تعلم مستمرة.

ويتم من خلال الملاحظة المنظمة المستمرة لنشاط الطالب وتعلمه عن طريق الاختبارات القصيرة والتمرينات والتطبيقات العملية والمناقشات الصفية والواجبات المنزلية.

التقويم البعدي Post Evaluation :

يتم إجراء هذا النوع من التقويم عادة بعد الانتهاء من البرنامج لمعرفة مدى احتفاظ

التلاميذ بنواتج التعلم التي سعى البرنامج إلى تحقيقها ،وإلى معرفة مدى استفادة التلاميذ من نواتج التعلم في مواقف جديدة(أبو حطب،١٩٩٢)

ثانياً : تصنيف التقويم على أساس وظيفته :

تقويم التعيين Placement Evaluation :

يرى (سيد ، سالم ، ٢٠٠٤) أن هذا النوع يساعد في انتقاء أفضل العناصر البشرية وأفضل المكونات المادية والاستراتيجيات المناسبة حتى يتم الوصول في النهاية إلى المخرجات الفاعلة التي يظهر أثر الانتقاء في المنظومة التربوية عليها .

التقويم التكويني Formative Evaluation :

أصبح من الضروري وفي ضوء التطورات التي شملت جميع جوانب عمليتي التعليم والتعلم استخدام طرائق حديثة للتقويم تتناسب مع التقدم في طرق واستراتيجيات التدريس وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .

ويرى (جابر ، ٢٠٠٢) و (الشهاب ، ٢٠٠٢) أن استخدام التقويم التكويني المستمر يصحح مسار التعلم قبل أن يقطع شوطاً طويلاً باتجاه معين ، ويشجع الطالب على الاستناد إلى خطواته السابقة مادامت سليمة وموثوقة ، كما يستفيد المتعلم من النتائج التي حققها في المراحل السابقة في تحسين تعلمه اللاحق . لذا فإن الاهتمام يجب أن يوجه لتحديد هذه النتائج بدقة وإبلاغها للمتعلم في الوقت المناسب وبالصورة التي تمكنه من الاستفادة منها لاحقاً .

التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation:

عندما تشير نتائج أدوات التقويم المستعملة أن بعض الطلبة تظهر عليهم علامات التقدم غير المرضي ولا تظهر عليهم علامات التحسن بعد إجراء التدريس العلاجي ، فإن التقويم التشخيصي يساعدنا على التعرف على أسباب صعوبات التعلم التي قد تكون راجعة لأسباب جسمية أو عقلية أو نفسية ، الأمر الذي يستدعي تفعيل عمل المرشد الطلابي في القيام ببعض الاختبارات النفسية مثل اختبارات القلق ومفهوم الذات أو اختبارات في الذكاء ونحو ذلك بهدف توصيف الطرق العلاجية البديلة لمعرفة مواضع

الصعوبة في التعلم وتحديد أسبابها . ويرى (أبو لبدة ، ١٩٩٦) أن هذا النوع من التقويم قد يكون واسعاً وقد يكون وقد يكون محدوداً فإذا ارتبط بمادة دراسية قصر فيها الطالب فإنه يكون ضيقاً ، أما إذا قصر التلميذ في جميع المواد فإن التقويم التشخيصي هنا يكون واسعاً يتناول مدخلات الطالب السلوكية بأسرها ويكون مماثلاً لتقويم الاستعداد .

التقويم الختامي Summative Evaluation:

يطلق على هذا النوع عدد من المسميات (التجميعي ـ النهائي) ويراد بها التقويم الموجه لإصدار الحكم على قدرة المتعلم على تحقيق الأهداف المرجوة ويتم تقديمه عادة في نهاية الفصل أو العام الدراسي (ملحم ، ٢٠٠٢)

ويعتمد التقويم التجميعي على الاختبارات مرجعية المعيار والتي تعتمد في جوهرها على منطق المقارنة بين المتعلم وغيره من أقرانه

ويورد (إسماعيل ، ١٤٣٠) أغراضاً متعددة للتقويم التجميعي منها :

(١) الاستفادة من نتائجه في اتخاذ القرارات العملية مثل منح الشهادة ، والنقل من صف لآخر ، ولأغراض التخرج .

(٢) الوظيفة الرئيسية للتقويم التجميعي هي الحكم بحيث يتم وضع المتعلم في فئة تبعاً لمقدار تعلمه أو مستواه بالنسبة لغيره .

(٣) تعتبر نتائج التقويم التجميعي نقطة البدء الملائمة للتعلم اللاحق وهو ما يسمى باستمرارية التقويم ، أي أن نتائجه تعتبر نوعاً من التقويم المبدئي للتعلم الجديد .

ثالثاً : تصنيف التقويم حسب الشمولية ونوع البرنامج المقوم

ويتضمن هذا التصنيف ما يلي :

١- التقويم الشامل أو المكبر holistic Evaluation:

يرى (علام،٢٠٠٢) أن هذا النوع من التقويم يتضمن تقويما للنظام التربوي برمته عن طريق جمع بيانات ومعلومات تتعلق بمختلف جوانب النظام ووظائفه، ويضيف (إسماعيل، ١٤٣٠) أن هذا النوع يتطلب جهوداً كبيرة ويشترك فيه جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين ومشرفين ومديرين وأولياء أمور.. الخ حتى الطالب نفسه

يقوم بالمشاركة فيه وقد يستغرق فترة زمنية طويلة لكي يحقق الأهداف العليا للتربية المتمثلة في تحقيق النمو المتكامل للفرد والمجتمع ووضع سلم أولويات للتحسين والتطوير وتطبيق مفهوم المساءلة الذي يعتبر اتجاها حديثاً في التربية .

٢- **التقويم الجزئي أو المصغر** Atomistic Evaluation:

وهو الذي يتناول جانباً محدداً من جوانب العملية مثل تقويم المعلم لتحصيل الطلبة وتقويم فاعلية المعلم أو تقويم المكتبة المدرسية مثلاً(عودة، ٢٠٠٤) وهذا النوع من التقويم لا يوفر معلومات كافية كالتي يوفرها التقويم المكبر وبالتالي يصعب عزو الضعف إلى جهة بعينها .

رابعاً : تصنيف التقويم حسب المرحلة في البرنامج المقوم :

يمكن تصنيف هذا النوع من التقويم كما وردت في (الدوسري ، ٢٠٠١) إلى :

١- **تقويم المدخلات** Inputs Evaluation :

يساعد هذا النوع من التقويم صناع القرار على تحديد المدخلات المادية أو البشرية للنظام التربوي التي تتسم بالكفاءة والجودة مما يساعد في تحاشي السعي وراء خطط قد لا يكتب لها النجاح

٢- **تقويم العمليات** Processes Evaluation:

ويقصد به التقويم الذي يتم أثناء تنفيذ البرنامج لمعالجة أوجه القصور والمشكلات التي تعوق التنفيذ حسب التخطيط المعد مسبقاً ويقدم هذا النوع من التقويم تغذية راجعة للمسئولين عن البرنامج تساهم في التحسين والتعديل والتطوير.

٣- **تقويم النواتج** products Evaluation:

ويهدف إلى إصدار الحكم على مخرجات النظام وتعرف مدى نجاح البرنامج في مواجهة الاحتياجات التي أقيم من أجلها وكذلك الوقوف على آثاره المقصودة وغير المقصودة الأمر الذي يتحتم عليه رسم الخطط والأهداف الكفيلة بأن تكون مخرجات النظام ذات مستوى عال من الكفاءة .

خامساً : تصنيف التقويم حسب الطرف المقوم :

يصنف هذا النوع من التقويم كما أورده (إسماعيل ، ١٤٣٠) إلى الأصناف التالية :

١- التقويم الذاتي (الداخلي) Internal Evaluation :

هو الذي يتم بمبادرة من الفرد نفسه حيث يقوم بتقويم نفسه في مجال عمله وغالباً ما تصاغ أدوات التقويم الذاتي بلغة المتكلم ولكن هذا النوع من التقويم قد يشكل تهديداً على الفرد حيث أن نتائج تقويمه قد تكون سلاحاً ضده وبالتالي يفقد التقويم فاعليته وحتى لا يتم الوصول إلى هذه النتيجة الخطيرة التي تشكل خسارة للثروة البشرية التي يرتكز عليها بنيان المجتمع ، فإن هناك اتجاهاً قوياً نحو تشجيع التقويم الذاتي وعدم إساءة استخدام نتائجه

٢- التقويم المستقل (الخارجي) External Evaluation :

من المعلوم بالضرورة أن نظرة الآخرين وخبرتهم تعد عاملاً مساعداً في تحسين الأداء للفرد أو المؤسسة فهي بمثابة المرآة التي تعكس تفاصيل الوجه التي لا يمكن للفرد رؤيتها مباشرة .

ومن أمثلة ذلك التقويم الخارجي التقويم الذي يحدث في غرفة الصف ، فالتلميذ لا يستغنى عن تقويم معلمه لتحصيله الدراسي ونموه المتكامل .

٣- التقويم متعدد الأطراف (الداخلي ـ خارجي)

وهو الذي يشترك فيه التلميذ مع معلمه في تقويم تعلمه ومن الجدير ذكره أن التقويم الذاتي قد يبالغ في التقدير ، والمقوم الخارجي قد لا تتوفر فيه الكفايات اللازمة لعملية التقويم ، لذا كان التأكد من صدق التقديرات ضرورة ملحة ، فإذا تم الوصول إلى التوافق في نتائج التقويم فإن ذلك يعتبر دلالة من دلالات الصدق المتبادل Cross- Validation .

سادساً : تصنيف التقويم حسب نوع المعلومات التي يتم جمعها

يمكن تصنيف هذا النوع من التقويم إلى :

١- **التقويم الكمي** Quantitative Evaluation:

وهو ذلك النوع من التقويم المعتمد على المعلومات الرقمية التي يتم الحصول عليها من الاختبارات أو الاستبانات وتعرف عادة بأدوات القياس وتتميز بالدقة والموضوعية وسهولة معالجتها إحصائياً .

٢- **التقويم النوعي** Qualitative Evaluation :

وهو المعتمد على المعلومات التي يتم جمعها بالملاحظة ووصف السلوك وصفاً لفظياً أو التدوين في ملفات خاصة .

ويتطلب هذا النوع من التقويم تكرار الملاحظات وتنويع مصادر المعلومات الأمر الذي يساعدنا في التعرف على ميول الطالب واتجاهاته وتفاعله مع زملائه (عودة، ٢٠٠٤).

سابعاً : تصنيف التقويم في ضوء المعايير التي يستند إليها :

يمكن تصنيف التقويم في ضوء المعايير التي يستند إليها إلى :

١. **التقويم ذو المعيار السيكومتري** : Group-Referenced Evaluation

وهو ما يطلق عليه التقويم جماعي المرجع أو معياري المرجع وهو السائد في التقويم وفي هذا النوع من التقويم لا يكون للدرجة معنى إلا إذا قورنت بغيرها من الدرجات التي يحصل عليها الأفراد الآخرون ،ويرى(أبو جلالة، ١٩٩٩)أن أداء الآخرين يشكل قاعدة للحكم على مستوى أداء الفرد وذلك بالمقارنة بين الأدائين ، ويتطلب هذا النوع من التقويم استخدام بعض المفاهيم الإحصائية البسيطة من أهمها المتوسط الحسابي والانحراف المعياري،ويورد (مندور، ٢٠٠٠ :٥٨) بعض مساوئ هذا النوع من المعايير في التقويم ومنها :

- تتم فيه المقارنة بين نتائج الفرد بغيره فقط .
- لا تساعد في معرفة موقع التلميذ وزملائه بالنسبة لما تنشده العملية التعليمية من أهداف .
- يعطى حكماً مطلقاً لا يمكن التثبت من صحته .
- قد لا تكون نتائج التقويم ذات قيمة كبيرة في المساعدة في تحقيق التميز وتطوير العملية التعليمية .

٢. التقويم ذو المعيار الأديومتري :

النظام المرجعي في هذا النوع من التقويم ليس جماعة الأفراد المماثلين للفرد موضع التقويم وإنما يأخذ صورتين من المرجعية هما :

التقويم ذاتي المرجع (Self-Referenced Evaluation)

إذا تم تفسير الدرجة التي حصل عليها التلميذ في ضوء مستواه في الماضي ، أي مقارنة الفرد بنفسه من وقت لآخر .

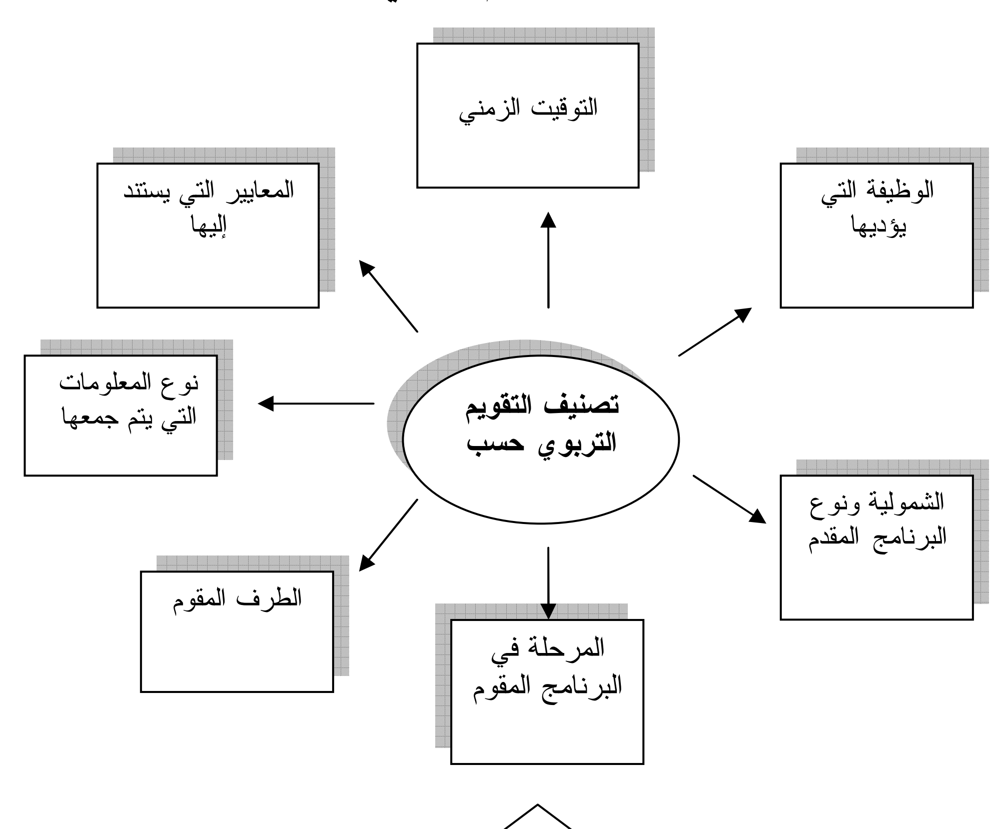
التقويم محكي المرجع (Criterion-Referenced Evaluation)

وفيه يكون النظام المرجعي محكاً محدداً يضعه خبراء التقويم يحدد مستوى الأداء الذي ينبغي الوصول إليه من قبل الفرد أو الجماعة ،وهذا المحك كما يرى (أبو جلالة،١٩٩٩)قد يكون كميا كالعد إلى ٩٩،أو زمنيا كحل المسألة خلال ٥ دقائق،وقد يكون نوعيا كإتقان التلميذ لعملية حسابية مثلا .

ويمكن توضيح التصنيفات السابقة للتقويم في الشكل التالي :

شكل رقم (٥)

تصنيفات التقويم التربوي



الاتجاهات الحديثة في التقويم:

ازدادت الدعوات إلى تطوير السياسات والإجراءات التي تؤدي عملاً أفضل في التقويم التربوي وبخاصة المدى الذي يتعلم فيه الطلاب مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدي يتطلب إنجازها استخدام مهارات عقلية عالية المستوى .

وقد برزت في السنوات الماضية اتجاهات حديثة في فلسفة التقويم التربوي تناولت أهداف التقويم ووظائفه ومجالاته وأدواته على المستوى الإجرائي في المدرسة .

هذا وقد أشار(يوسف ، الرافعي ، ٢٠٠٣) إلى أن التوجهات العالمية الحديثة في مجال التعلم تؤكد ضرورة تخطي المتعلم حدود عملية التعلم ذاتها إلى ما وراء التعلم أو ما يعرف بتعلم التعلم لكي يتعلم كيف يتعلم ، ومن هذا المنطلق كان لابد من تطوير أساليب ووسائل وأدوات التقويم في العملية التعليمية ، بما يواكب ذلك التطور في النظرة إلى طبيعة عملية التعلم.

يرى (الدوسري ، ٢٠٠٣) أن من أهم الدوافع الرئيسية لحركة إصلاح التعليم العام بمختلف جوانبه هو تدني مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي في المدرسة وفي مختلف المراحل الدراسية الذي أدى إلى انخفاض مستوى معارفهم ومهاراتهم ، وعدم تطبيق ما تعلموه في المدرسة في مواقف الحياة العملية الواقعية ويعزو سبب ذلك إلى الممارسات التقليدية لأساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون في تقويم مستوى أداء وتحصيل طلبتهم كالاختبارات بأنواعها بغض النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكل خرقاً صريحاً لمبادئ التقويم الصفي والقياس التربوي .

ويؤكد (نصر ، ١٩٩٨) أن هناك ضعفاً في القدرة على الاختيار والتنويع في آليات وأدوات التقويم من قبل المعلمين حيث تشير الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول استخدام أدوات التقويم أن الاختبارات المدرسية الموضوعية والمقالية والشفوية تكاد تكون أكثر أساليب وأدوات تقويم الطلبة شيوعاً .

ويؤكد بايرن (Biren,1994) أن أكثر المعلمين يساوون التقويم بالاختبار ويرون أن التقويم منفصل عن التدريس والتعليم واستخدام الاختبارات المكتوبة التقليدية داخل غرفة الصف .

ويـرى سـاكس (Sax,1980) أن النقـد لم يقتـصر علـى الاختبـارات الموضـوعية والمقاييس فحسب ، بل تعداها إلى الأسئلة المقالية التي لا توفر قياساً عادلاً لما يتعلمه الطالب.

ولم تسلم الاختبارات الموضوعية المقننة من النقد ويرى البعض أنها لا تقيس تماماً قدرات الفرد الكامنة وأنها لا تولد مقاييس صادقة ولا سيما الصدق المرتبط بالمحك الذي يدعم استخدامها .

ومهما أختلف الآراء فإن ذلك لا يتنافى مع التطورات الحديثة والوظائف الجديدة للتقويم وتطوير أهداف التعلم ، والتي أصبحت ضرورة ملحة لكي تواكب تلك التطورات وتداعياتها والتي أصبح التقويم في ظلها شاملاً لجوانب الفرد بعد أن كان قاصراً على قياس تحصيله لبعض المعلومات .

ونتيجة للقصور النسبي في أداء أدوات تقويم تحصيل الطلبة والذي لا يتماشى مع متطلبات العصر نادي خبراء القياس والتقويم بتبني ما يسمى التقويم التربوي البديل (علام ، ٢٠٠٤)

مفهوم التقويم البديل :

هناك عدد من المصطلحات المرادفة لمفهوم التقويم البديل وأكثرها انتشاراً هو التقويم البديل والتقويم الأصيل والتقويم القائم على الأداء .

أولاً : التقويم البديل :

عرف (مولر) التقويم البديل كما هو موثق في (علام ، ٢٠٠٤) بأنه نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية ، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية أدائه وفقاً لمستويات أداء محددة .

وعرفه ميلز (Mills,1993) بأنه نمط من أنماط العمليات الاختبارية يعمل على افتراض أن الطلبة يجب أن يقوموا وفقاً لأدائهم في مهمة معينة ، ويتطلب من المتعلم أداء مهمة بدلاً من اختيار إجابة من قائمة بدائل معطاة

ثانياً : تقويم الأداء

يرى (علام ، ٢٠٠٤) و (يوسف ،الرافعي ، ٢٠٠٣) بأن تقويم الأداء هو تقويم يتطلب من المتعلم أن يظهر بوضوح أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب تتخذ دليلاً على تحقيقه مستوى تربوياً أو هدفاً تعليمياً معينا .

ويرى (زيتون ، زيتون ، ٢٠٠٣) أن هذا التقويم يجعل الطلاب منغمسين في مهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم ويشير (منسي ، ٢٠٠٠) إلى أن تقويم الأداء جاء كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التي وجهت للاختبارات التقليدية ، وذلك لغرض تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا لدى الطلبة التي تمثل هدفاً رئيسياً من أهداف أي نظام تعليمي .

ثالثاً : التقويم الحقيقي

عرف (زيتون ، زيتون ، ٢٠٠٣) التقويم الحقيقي بأنه قياس المعرفة الفعلية والمهارات التي نريد من الطلاب استخدامها بكفاءة في سياق واقعي وانتقائي .

ويرى (الدوسري ، ٢٠٠٤) بعض العقبات التي تعوق تطبيقه التطبيق الصحيح ومنها :

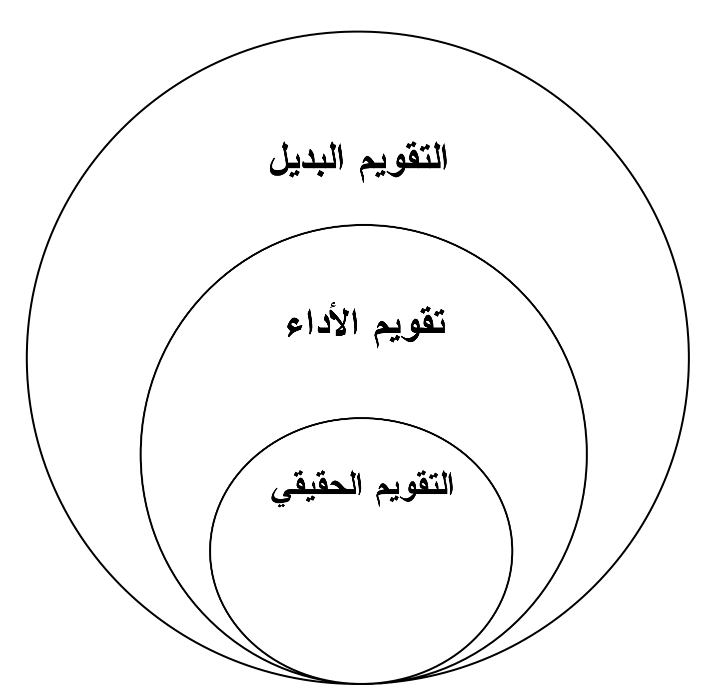
- عدم اعتماد المعلمين على هذا النوع من التقويم وعدم ارتياح الطلاب له لما يتطلبه من مهارات ومهمات فكرية معقدة .
- الرغبة من قبل المعلمين بالتمسك بالتقويم التقليدي ، وعدم الأخذ بالتقويم البديل وقد يكون ضعف التأهيل وعدم القدرة على مواكبة الأدوار الجديدة .
- عدم كفاية المعلومات التي يحصل عليها أولياء الأمور عن هذا النوع من التقويم من المدرسة مما يؤدي عدم فهم لتقويم الأداء الصفي .
- يتطلب تطبيق الأداء الصفي المزيد من المال والوقت والجهد ، إضافة إلى محدودية أدواته مقارنة بأدوات التقويم الأخرى .

مما سبق يمكن أن نقول أن تقويم الأداء والتقويم الحقيقي ما هما إلا شكلان من أشكال التقويم البديل الذي يركز على أداء المتعلم ومهاراته ، وفهمه ، وتنظيمه لبنيته المعرفية وتطبيقاتها من خلال أداء مهام حياتية واقعية وذات معنى بالنسبة له .

ويمكن أن نتصور ذلك من خلال الشكل التالي :

شكل رقم (٥)

العلاقة بين التقويم البديل وتقويم الأداء والتقويم الحقيقي



مفهوم التقويم المستمر :

يعتبر كتاب الله سبحانه وتعالى هو المصدر الرئيسي لتقويم سلوكيات الناس ، فقد لا يقر أحداً على الخطأ ولو كان نبياً مقرباً ، ففي قصة نوح مع ابنه تقويم واضح لما ينبغي أن تكون عليه الرابطة الحقة بين المؤمنين .

قال تعالى : "وَنَادَى نُوحٌ رَّبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابُنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ{٤٥} قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ فَلاَ تَسْأَلْنِ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ أَن تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ"{٤٦} هود : ٤٥ – ٤٦

وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا عرضت عليه القضية أو المسألة التي لم ينزل فيها الوحي ، يجتهد في حلها ، فإن أصاب أقره الوحي ، وإن لم يصب أرشده الله سبحانه وتعالى إلى الصواب ، فكان القرآن يقوم اجتهادات وآراء النبي صلى الله عليه وسلم ويبين له الحكم الأسلم ومن ذلك :

- انشغال الرسول صلى الله عليه وسلم بنفر من أكابر قريش وأعراضه عن عبد الله بن أم مكتوم فعاتبه الله على ذلك بقوله :"عَبَسَ وَتَوَلَّى{١} أَن جَاءهُ الأَعْمَى{٢} وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى{٣} أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَى{٤} أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى{٥} فَأَنتَ لَهُ تَصَدَّى{٦} وَمَا عَلَيْكَ أَلا يَزَّكَّى{٧} وَأَمَّا مَن جَاءكَ يَسْعَى{٨} وَهُوَ يَخْشَى{٩} فَأَنتَ عَنْهُ تَلَهَّى{١٠} كَلَّا إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ{١١} "عبس: ١ – ١١

وقبوله عليه الصلاة والسلام أخذ الفدية من أسرى بدر . قال تعالى:" ما كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَكُونَ لَهُ أَسْرَى حَتَّى يُثْخِنَ فِي الأَرْضِ تُرِيدُونَ عَرَضَ الدُّنْيَا وَاللّهُ يُرِيدُ الآخِرَةَ وَاللّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ{٦٧} "الأنفال: ٦٧

وروى البخاري عن ابن عباس رضي الله عنه قال : كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعالج من التنزيل شدة، فكان يحرك لسانه وشفتيه مخافة أن ينفلت منه ، يريد أن يحفظه ، فأنزل الله قوله تعالى : "لا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ{١٦} إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ{١٧} فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ{١٨} ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ{١٩} القيامة: ١٦–١٩

(البخاري ، ١٩٧٩ :٤)

وكان صلى الله عليه وسلم يقوم أصحابه ومن ذلك ما أورده البخاري في صحيحه عن عمر بن أبي سلمه رضي الله عنهما قال : كنت غلاماً صغيراً في حجر الرسول صلى الله عليه وسلم ، وكانت يدي تطيش في القصعة ، فأخذ عليه السلام بيدي وقال : " يا غلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك " (البخاري ، ١٩٧٩، ج٦ : ١٩٦)، والتقويم المستمر شكل من أشكال التقويم يستخدم بشكل متكرر ويواكب عملية التدريس ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية ويطلق على هذا النوع من التقويم عدة مسميات من أشهرها :

التقويم البنائي :

حيث أنه يستخدم أثناء البناء أو التكوين بهدف تحسين تعلم التلاميذ وتعليمهم، ويسمى أيضاً : التقويم التكويني والمرحلي والتبايني والتطوري والتقويم الآني .

وقد استخدم كل من (Tanner,Jones & Davies,2002) مصطلح التقويم من أجل التعلم " ويقصد به التقويم التكويني المستمر .

وقد عرف كل من (عبد المنعم ، جابر ، ١٩٩٥ : ٤٠) التقويم المستمر بأنه : " عملية منظمة تحدث أثناء التدريس ، بهدف تزويد المعلم والمتعلم بمعرفة نتائج أدائهم لتحسين العملية التعليمية "

وعرفه (الزيود ، عليان ، ٢٠٠٢ :٦٥) بأنه " العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم ، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية "

أما (عدس ، قطامي ، ٢٠٠٣ :٢٥٣) فأشارا إلى أن التقويم المستمر هو " عملية منهجية تقييميه منظمة تحدث في أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلاميذ " ، ومن خلال استعراضنا للتعريفات السابقة نجد أن التقويم المستمر ما هو إلا إجراء يقوم به المعلم أثناء عملية التدريس يتم من خلاله تزويد المتعلم بتغذية راجعة عن تعلمه وتزويد المعلم بمعلومات كافية عن فاعلية طرائق وأساليب التدريس المتبعة ونوعية الوسائل التعلمية المستخدمة من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم .

مميزات التقويم المستمر :

من أهم مميزات التقويم المستمر :

١. الاستمرارية : فهو مصاحب للعملية التعليمية منذ بدايتها كجزء أساسي منها .
٢. التقويم المستمر محكي المرجع يقيس أداء الفرد بالنسبة لمستوى معين ولا نقارن أداءه بأداء الآخرين (عدس ، قطامي ، ٢٠٠٣) .
٣. يسعى التقويم المستمر إلى تحسين الأداء ولا يقتصر على قياسه .
٤. يستخدم أساليب وأدوات تقويم متنوعة .
٥. يهتم التقويم المستمر بقياس وتقويم جميع جوانب شخصية الطالب ولا يركز على قياس الجانب التحصيلي فقط .
٦. تقويم أعمال الطالب مدى الفصل أو العام الدراسي .
٧. يتناول تفاصيل كل وحدة ، لأنه يستخدم اختبارات قصيرة وسريعة .
٨. يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة تساعد في تحسين العملية التعليمية (جابر ، ٢٠٠٤)

أهداف التقويم المستمر :

لخص عدد من الباحثين (عريفج ، مصلح ، ١٩٩٩) و (زيتون ، ٢٠٠١) و(عدس، قطامي ، ٢٠٠٣) أهم أهداف التقويم المستمر والتي تصب في النهاية إلى تحسين العملية التعليمية ومنها :

١. إثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم والارتقاء بمستواهم التحصيلي ، وتشجيعهم على المذاكرة من بداية الفصل الدراسي .
٢. توجيه تعلم التلاميذ وذلك بتقديم المعونة لهم حتى يتم الوصول بهم إلى درجة الإتقان.
٣. تبصيرا لمتعلم بنتائج تعلمه ومعرفة أوجه الضعف والقوة في تحصيله الدراسي .
٤. اتخاذ القرارات المناسبة من خلال توفير المعلومات الكافية عن حاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم .
٥. إطلاع أولياء الأمور على مدى تحسن أبنائهم وأبرز المشكلات التي تواجههم .
٦. تشجيع المعلم على التخطيط للتدريس ، وتحديد أهداف الدرس على شكل نتاجات تعليمية يمكن تحقيقها .
٧. تشخيص صعوبات التعلم وتحديد أسبابها ووضع الخطط العلاجية البديلة .
٨. تحليل موضوعات الدراسة وبيان العلاقة بينهما .
٩. مراجعة المتعلم في الموضوعات التي درسها مما يساعد على تثبيت المعلومة والاحتفاظ بها وزيادة انتقال أثر التعلم .
١٠. تقديم تغذية راجعة للمعلم على مدى فاعليته أساليبه واستراتيجياته ووسائله المستخدمة في التدريس .
١١. الوصول إلى قرارات ناجحة .
١٢. التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم .
١٣. مساعدة المتعلم على التنبؤ بنتائج التقويم النهائي .
١٤. تحمل المسئولية .

١٥.الاستفادة من توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم التلاميذ .

١٦.الحكم على درجة فاعلية أساليب وطرائق التدريس المتبعة في عملية التعلم ومدى ملاءمتها لمستوى التلاميذ .

أهمية التقويم المستمر :

تناول عدد من الباحثين أهمية التقويم المستمر من جوانب مختلفة منها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالمتعلم ومن هؤلاء الباحثين (حبيب ، ١٩٩٦) و (الشبول ، ٢٠٠٤) و (جابر ، ٢٠٠٤) و (الدوسري ، ٢٠٠٤)

ويمكن تلخيص أهمية التقويم المستمر في النقاط التالية :

أولاً : أهمية التقويم المستمر فيما يتعلق بالمعلم :

- تمكين المعلم من تمييز الفروق الفردية بين المتعلمين وبالتالي توجيه تعلم التلاميذ بناءً على ما بينهم من فروق .
- مساعدة المعلم في التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف في طرق واستراتيجيات تدريسية والوسائل التي تم توظيفها في عملية التعلم وإجراء التعديلات الملائمة .
- تمكين المعلم من التعرف على مدى ملاءمة الأهداف للتلاميذ من خلال ملاحظة درجة تفاعلهم مع موضوع التعلم .
- مساعدة المعلم في التحقق من مدى بلوغ التلاميذ للأهداف المنشودة .
- التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف لدى التلاميذ لتعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف من خلال توظيف الطرق العلاجية البديلة ، بحيث لا ينتقل من موضوع لآخر ، إلا إذا تأكد من تمكن التلاميذ منه .
- تحقيق جودة التعلم .
- التعرف على أبعاد شخصية الطالب وقياس ميوله واتجاهاته .

ثانياً : أهمية التقويم المستمر فيما يتعلق بالمتعلم :

- تمكينه من التعرف على مدى تمكنه من المادة العلمية .
- مساعدته على التعلم الذاتي .
- التقويم الذاتي لتعلمه وبالتالي وضع الخطط العلاجية لجوانب الضعف لديه .
- زيادة الدافعية لدى المتعلم وتشجيعه على الاهتمام من بداية العام الدراسي .
- يتعرف التلميذ من خلاله على أهم الصعوبات التي تواجهه في عملية التعلم .

الأسس النفسية للتقويم المستمر:

ورد في (لائحة تقويم الطالب، ١٤٢٧) ثلاثة من الأسس النفسية للتقويم المستمر وهي:

١- أن تكون أساليب التقويم المستمر وإجراءاته وممارساته ونتائجه معززة لعملية التعلم، وألا تكون مصدر رهبة أو قلق أو عقاب ي}ثر سلبا على الطالب ونتائجه.

٢- أن تتوافر في أساليب التقويم المستمر وأدواته وظروف تطبيقه والقرارات المترتبة على نتائجه فرص متكافئة لجميع الطلاب.

٣- تعد نتيجة الطالب في التقويم مسألة تخصه وولي أمره والقائمين مباشرة على تعليمه، ولا يجوز استخدامها بطريقة تؤدي إلى معاملته معاملة تؤثر سلبا على تقديره لذاته أو تفاعله مع الآخرين، كما لا يجوز إطلاق الألقاب والأوصاف التي تنبئ سلبيا عن تحصيله الدراسي عند مخاطبته أو الإشارة إليه.

ويضيف (أبو لبدة ،١٩٩٦) مجموعة من الأسس ومنها:

١- أن يكون لدى التلميذ الاستعداد اللازم للتقويم من خلال فهمه أن الغرض من التقويم ليس ترسيبه وإنما الكشف عن نقاط ضعفه وقوته لاستثمار هذه القوة في تعلم جديد والتخلص من هذا الضعف الذي يعرقل عملية تعلمه وبالتالي فإن حماسته ودافعيته للتقويم سوف تزداد.

٢- أن تكون المدة بين القياس والتقويم قصيرة الأمر الذي يساعد على التعلم بشكل أفضل.

٣- إذا شارك التلاميذ في عملية التقويم وعرفوا سبب الصح والخطأ فإن نتائجهم ستكون أفضل في المرات القادمة.

٤- يجب على من يقوم بعملية التقويم إثارة الدافعية لدى المتعلم، فكلما كانت الدافعية في أعلى درجاتها كانت نتائج التقويم أكثر صدقا وتمثيلا لقدرات المتعلم، أما إذا كانت الدافعية منخفضة فإن التقويم سوف يكون فاشلا.

٥- طريقة التقويم التي يقوم بها المعلم توجه الكيفية التي تتم من خلالها عملية الاستذكار؛ فإذا كان الاختبار يهتم بصم الحقائق دون فهمها؛ فإن التلميذ سيتخذ الحفظ الصم طريقة ومنهجا في استعداده للامتحان؛ لذا يجب على المعلم إعطاء التلاميذ فكرة مسبقة عن نوعية الأسئلة وطريقة الامتحان؛ وإلا كانت نتائج التلاميذ لاتمثل قدراتهم.

خطوات إجراء التقويم المستمر :

على المعلم أن يضع في حسبانه أن عملية تطبيق التقويم المستمر تتطلب منه أن يحدد النتاجات التعليمية المتوقع من التلاميذ تحقيقها وأن يحدد الخبرات التعليمية التي تساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف الموضوعة وأن يحدد أساليب وأدوات التقويم التي سوف يتم استعمالها للتأكد من سير عمليات التعلم والتعليم في الاتجاه الصحيح وتتطلب عملية التقويم المستمر تحليل نتائج التقويم المستمر عن طريق تحليل الأخطاء وتشخيص الصعوبات الخاصة لكل متعلم، بالإضافة إلى تشخيص أسباب العجز التعليمي التي تم الوصول إليها ومن ثم تحديد أسباب العلاج المناسبة لتلافي جوانب القصور وتجاوز الصعوبات التي تعترضهم لتعزيز التعلم .

ومن ثم على المعلم أن يستخدم الدعم والتعزيز بما يتناسب مع درجة التعلم لكل مجموعة من التلاميذ .

يمكن إتباع الخطوات التي ورد ذكرها في (وهبة ، ١٩٩٣) عند تطبيق التقويم المستمر وهي:

١- تحديد المتطلبات السابقة المعرفية والمهارية اللازمة لفهم وإتقان الموضوع الذي سيتم تعليمه للتلاميذ قبل البدء في تعلمه .

٢- يتم تقسيم الموضوع إلى وحدات تعليمية صغيرة ، بحيث يتم تحديد المهارة المطلوب إتقانها في نهاية كل وحدة تعليمية .

٣- القيام بعملية التدريب على المهارة لجميع المتعلمين .

٤- إجراء عملية التقويم للكشف عن درجة الإتقان ورصد الصعوبات والعوائق التي حالت دون الوصول إلى الإتقان المطلوب .

٥- إعادة التدريب على المهارة لمن لم يتقن المهارة بالشكل الكافي وقد يتطلب الأمر تغيير طريقة التدريس .

٦- إجراء عملية التقويم على من تم إعادة تدريبهم .

٧- تكرار إعادة التدريب وإجراء التقويم حتى يتم التأكد بأن الجميع قد أتقن المهارة المطلوبة .

٨- الانتقال إلى الوحدة التعليمية التالية ،وقد ورد في (لائحة تقويم الطالب للمرحلة الابتدائية، ١٤٢٧) مجموعة من القواعد التنفيذية للتقويم المستمر منها:

   ١- يقوم الطالب بعد تعريفه بالمهارة وتدريبه عليها وممارسته لها.

   ٢- توظف جميع أنواع التقويم(القبلي - التكويني - النهائي) للتعرف على المهارة التي أتقنها الطالب والتي لم يتقنها.

   ٣- يدون المعلم تقويمه لعلوم ومعارف ومهارات الطالب بشكل يومي في سجل متابعة الطالب ثم ينقل خلاصة تقويمه وملاحظاته إلى سجل الطالب في نهاية كل فترة من فترات التقويم المحددة بأربع فترات تقويمية في العام الدراسي.

   ٤- يعد المعلم برنامجا علاجيا للطالب الذي لم يتقن مهارة واحدة أو أكثر،وينفذه داخل الصف وخارجه.

   ٥- يتم إحالة الطالب الذي لم يتقن مهارة أو أكثر من مهارات الحد الأدنى إلى لجنة التوجيه والإرشاد بعد كل فترة تقويمية.

   ٦- يظل تقويم الطالب في المهارة أو المهارات التي لم يتقنها مستمرا حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني.

٧- يتم تحديد مستوى الطالب بعد نهاية كل فترة تقويمية كما يلي:

المستوى (١) أتقن الطالب جميع المهارات المقررة في المادة الدراسية بنسبة ١٠٠٪.

المستوى (٢) أتقن الطالب الحد الأدنى من المهارات المقررة بنسبة ١٠٠٪ وأتقن ٦٦٪ فأكثر من بقية المهارات المحددة في استمارة التقويم لمقرر المادة الدراسية.

المستوى (٣) أتقن الطالب الحد الأدنى من المهارات المقررة في المادة الدراسية بنسبة ١٠٠٪ وأقل من ٦٦٪ في باقي المهارات.

المستوى (٤) لم يتقن الطالب مهارة أو أكثر من مهارات الحد الأدنى المحددة في استمارة التقويم المستمر للمادة الدراسية.

أساليب التقويم المستمر :

هناك عدد من الأساليب أو الأدوات التي يمكن استخدامها في التقويم المستمر :

أولاً : الاختبارات التكوينية :

تعتبر الاختبارات التكوينية وسيلة مهمة لقياس درجة إتقان الطلبة لمهارات المحتوى موضع التدريس ، ومما يميز هذه الاختبارات أنها قصيرة يسهل تصحيحها ويتم الحصول من خلالها على تغذية راجعة سريعة يمكن من خلالها التعرف على مواطن القوة والضعف في تحصيل التلاميذ ليتم تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لتحسين العملية التعليمية ، لذا فإن من الملاحظ استخدام اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات التكملة والصواب والخطأ .. (زيتون ، ٢٠٠١)

ثانياً : المناقشة الصفية :

ترى (الغريب، ١٩٨٧) أن المناقشة أسئلة غير مكتوبة تعطى للمتعلمين ويطلب منهم الإجابة عنها شفويا ،وتكون المناقشة الصفية بين المعلم والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم ، ترتكز على طرح الأسئلة الشفهية والحصول مباشرة على الإجابة أثناء الحصة ويكون دور المعلم القيام بالاستماع والتعديل والتصويب للإجابة بهدف الوصول إلى النتائج المرغوبة .

ثالثاً : التعيينات المنزلية :

وهي الواجبات التي يكلف بها الطلبة وتهدف إلى إحداث تعلم فعال يستمر مع التلميذ في منزله ، وتهدف إلى تعزيز التعلم الصفي،وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ من أجل التدريب المرن،وتتميز بخصائص تجعلها قادرة على تحقيق الهدف المنشود(أبو سريس،١٩٩٨). ويجب على المعلم تجاه هذه الواجبات أن يقوم بمتابعتها وتصحيحها وبيان الأخطاء التي قد وقع فيها التلميذ .

رابعاً : التعبير الشفوي Oral Expression

يرى (علام ، ٢٠٠٤) أن اختبارات الأداء الشفوي أقدم صيغ تقويم الأداء ، وأنها متنوعة وتستخدم في جميع مستويات التعلم .

وتشكل مهارات التعبير الشفوي جانباً أساسياً من الأنشطة الأدائية التي ينبغي أن يكتسبها جميع الطلبة وبخاصة طلاب المرحلة الابتدائية .

خامساً: الأعمال الكتابية :

يرى كل من (مرعي ، الحيلة ، ٢٠٠٢) أن ألأعمال الكتابية يجب أن تكون هادفة وتعليمية ومتصلة بجميع نتاجات التعلم المختلفة ، وان يترك للطالب حرية اختيار إجراءات العمل الكتابي ويقومه تقويماً ذاتياً بحيث يقرأ ما كتبه أمام زملائه ويقوم بتصويب ما كتبه بنفسه في ضوء المعايير التي يستخلصها بنفسه أيضاً .

سادساً : تمثيل الأدوار :

يقوم المعلم بتكليف التلاميذ بحفظ مجموعة من الأدوار ومن ثم تمثيلها أمام زملائهم ولها أهمية قصوى في إحداث أثر فاعل في عملية التعلم لأنها خبرة مشاهدة محسوسة وسيبقى أثرها طويلاً(إبراهيم،١٩٦٨) .

سابعاً : المشروعات Projects :

ويقصد بها الأعمال التي يقوم الطلاب من خلالها بإجراء تجربة أو بحث أو حل مسألة خلال فترة زمنية محددة تتناسب مع مستواهم العمري والمعرفي ويمكن أن تكون المشاريع فردية أو جماعية وتتطلب أحياناً الاستقصاء وحل المشكلات ، وغالباً ما

تكـون المـشروعات كمـا يـرى (الدوسـري ، ٢٠٠٤) و (عـلام ، ٢٠٠٤) و (الـصراف ، ٢٠٠٢) نقطة ارتكاز للوحدة الدراسية أو الموضوع الدراسي ، فهي توجد البيئة العملية للتعليم والتقويم عن طريق ربط المحتوى بالعمل المستمر وتوظيفها في الحياة والتعاون والتواصل مع الآخرين وأصحاب الخبرة ، ومما تتميز به المشاريع أنها تمكن الطالب من توظيف معارفه ومهاراته في مجال دراسي معين على واقع الحياة ، وتقدم فرصة للإبداع والمتعة ، وعند تقويم المشاريع يمكن التركيز على توظيف الطالب للمعرفة وربطها بقدرته على حل المشكلات التي تواجهه .

ثامناً : الخرائط المفاهيمية :

أشار (Mcclure,1999) إلى أن الخرائط المفاهيمية هي بناء من إعداد الطالب لكي يمثل فهمه للمفاهيم والعلاقات بين الأفكار وتستخدم وسيلة لتعليم الطلبة ويرى (زيتون ، ٢٠٠١) أن الخرائط المفاهيمية قد تستخدم أدوات لتقويم تعلم التلاميذ عن الموضوع الذي تمت دراسته ، فهي تفيد في تقويم مدى فهم الطلاب للتركيب البنائي للمادة الدراسية .

تاسعاً : ملف الإنجاز Portfolio :

ويرى (الدوسري ، ٢٠٠١) ملف الإنجاز بأنه عبارة عن تجمع هادف لعمل الطالب يحكي جهوده وتقدمه ومستوى تحصيله ويرى (يوسف ، الرافعي ، ٢٠٠٣) أن ملف الإنجاز يمثل شكلاً من أشكال التقويم البديل ويضم مجموعة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم جمعها عن مستوى المتعلم وخبراته ومعارفه ، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته.

عاشراً : الملاحظة المنظمة Observation :

تشير الدراسات إلى أن الملاحظة المنظمة هي أحد الأساليب المستخدمة في التقويم ويهدف إلى قياس المشاعر والاتجاهات والاهتمامات وسلوك الأفراد في المواقف المختلفة ويرى الباحثون أنها من أكثر أساليب التقويم شيوعا بعد الاختبارات ، فهي تجمع البيانات والمعلومات عن الطالب وتعطي بيانات تتميز بالدقة وقابلة للتحليل الإحصائي (مركز البحوث التربوية لدول الخليج العربي ، ١٩٨١)

ويرى كل من (سعادة ، إبراهيم ، ٢٠٠٤) بأن الملاحظ يتوجه بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف معين من اجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتقويم مهاراته وفهمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره ، ومعدلات نموه ، ويمكن للمعلم أن يسجل ملاحظاته في بطاقات خاصة لتفريغ المعلومات أو على دفتر ملاحظات عادي ، وبذلك تتم ملاحظة الطلاب في المواقف المختلفة وتكون هذه الملاحظات متدرجة لكي يتم الوصول إلى البيانات اللازمة عن كل طالب في الصف ،ومن أهم وسائل الملاحظة المستخدمة ما يلي :

ـ السجلات القصصية Anecdotal Records

وهي التي تصف سلوك الفرد وصفا توضيحيا مدعما بالحقائق في المواقف المختلفة ،ويرى(خضر، ٢٠٠٥) أن السجلات القصصية بمثابة الوثيقة التي تبين التغيرات التي حدثت وما تزال تحدث في حياته المدرسية.ومن المتوقع أن تعطي الملاحظات المتجمعة مؤشرات صادقة في التعرف على مهارات الطالب واهتماماته وسلوكه،وشخصيته بشكل عام ،وتوظف لأغراض تنبؤية أو إرشادية وتوجيهية أوعلاجية.

ـ قوائم الشطب Checklists

وتتكون قائمة الشطب من مجموعة من الفقرات أو العبارات التي تصف بمجموعها السمة أو الشيء المرغوب قياسه،ويتم تقدير درجة الرضى عن السلوك الذي تتضمنه الفقرة الواحدة وفق تدريج ثنائي مثل(☹مرضي ـ غير مرضي)،(تنطبق ـ لا تنطبق) وتعتمد درجة التفصيل في القائمة على درجة تعقيد السلوك أو المهارة ،وقدرة المقوم على متابعة التفاصيل(إسماعيل، ١٤٣٠)

ـ سلالم التقدير Rating Scales

وتعني استخدام نظام تدريج عددي أو صفي يمثل درجة توفر السمات أو الخصائص،ويرى (أبو جلالة، ١٩٩٩)أن هذا النوع يستخدم عندما يراد إعطاء التلميذ درجة على إتقانه لأداء مهارة معينة فتوضع المهارات في قائمة ويتم اعتماد أرقاما أو أحرفا تدل على درجة إتقانها،ويتم ذلك عن طريق ملاحظة المعلم لأداء تلاميذه مثل:

١ ـ (أ) ممتاز

٢ ـ (ب) جيد جدا

٣ ـ (ج) جيد

٤ ـ (د) مقصر

٥ ـ (×) لم يعمل

ويكتب الرقم المناسب أمام المهارة

الحادي عشر : تقويم الأداء في المجموعة Assessing Group Learning :

ترى (حنو ، ٢٠٠٣) أن المجموعة الصغيرة من الطلبة تلتقي في أوقات معينة ليناقشوا معاً الصعوبات التي تعترض طريقهم ، والعمل معاً على مراجعة بعض النقاط مما يهدف إلى تطوير قدرة الطالب على العمل مع زملائه من ناحية ، وتطوير معرفته من خلال مشاركته زملائه مما يمتلكون من معرفة من ناحية أخرى

الثاني عشر: التقويم الذاتي Self Assessment

وفيه يقوم الطالب بتقويم أدائه بنفسه بعد أن يتعرف على معايير التقويم وقواعد التصحيح المطبقة ، ويساعد هذا النوع من التقويم كما يرى (الدوسري، ٢٠٠٤) على تعزيز دافعية المتعلم للتعلم ، كما يمكنه مباشرة من التعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف لتعزيز جوانب القوة والتخلص من جوانب الضعف .

الثالث عشر :تقويم الأقران Peer Assessment

وفيه يقوم الزميل بتقويم جودة أو دقة أو ملاءمة عمل زميله الآخر ويرى كل من (علام ، ٢٠٠٤) و (يوسف ، الرافعي ، ٢٠٠٣) أن هذا النوع من التقويم مفيد في عملية التعلم ، فهو يشجع الطلبة على التفكير ويزيد من ثقتهم بأنفسهم ويحثهم على تحمل المسئولية ويساعدهم في التعرف على خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقويمها ، مما يؤدي إلى فهم المادة الدراسية فهماً أفضل ومن الجدير ذكره أن العلاقات بين الأقران تؤثر في صدق تقديراتهم لأقرانهم ، سواء كانت علاقات صداقة أو تفضيل أو تحيز ويمكن أن يكون للطلبة مهارات ومعارف كافية تمكنهم من تقويم أقرانهم التقويم العادل .

المادة الخامسة من لائحة تقويم الطالب المعدلة لعام ١٤٢٧هـ

التقويم في المرحلة الابتدائية :

تعد المرحلة الابتدائية قاعدة أساسية غرضها تمكين الطالب من إتقان المهارات الأساسية واكتساب قدر مناسب من العلوم والمعارف المقررة :

١. يكون تقويم الطالب في هذه المرحلة مستمراً ومعتمدا على ملاحظات معلميه ومشاركته في الدروس ، وأدائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتحريرية وينقل الطالب إلى الصف الثاني بعد إتقانه مهارات الحد الأدنى المقررة .

٢. يدون المعلم خلاصة ملاحظاته على الطالب بواقع أربع مرات في العام الدراسي ، ويطلع ولي أمر الطالب عليها .

٣. تقوم لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة بدراسة وضع الطالب الذي لم يتمكن من تحقيق مهارات الحد الأدنى ، ويتخذ قرار إما بترفيعه أو إبقائه عاماً آخر أو تحويله على البرامج المساندة ، ويكون قرار اللجنة نهائياً . (لائحة تقويم الطالب ، ١٤٢٧: ٤)

أسس التعامل مع تقويم طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية :

إن لائحة تقويم الطالب الصادرة بموجب الموافقة السامية الكريمة لخادم الحرمين الشريفين رئيس اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ١٠٠٤٣ / م ب وتاريخ ١٤٢٦/٨/١٣هـ المبنية على قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ٥٣/ق ع وتاريخ ١٤٢٦/٣/١هـ تهدف إلى تطوير التقويم بوصفه عنصراً من أهم عناصر المنهج التعليمي واقتضت المادة الخامسة من اللائحة أن يكون تقويم تحصيل الطلاب في هذه المرحلة مختلفا عن بقية المراحل باعتبارها القاعدة الأساسية التي يتم من خلالها الكشف عن قدرات الطالب ، ومعرفة ما قد يعترضه من صعوبات نفسية ودراسية تؤثر عليه في مراحل التعليم اللاحقة .

إن تقويم الطلاب في هذه المرحلة يجب أن يكون مستمراً حسب ما ورد في المادة الخامسة من اللائحة ، وأكدت اللائحة على أهمية التعامل مع أدوات تقويم صادقة وثابتة وشاملة للأهداف التربوية في مختلف المستويات ، لا تكون قاصرة على قياس

المعرفة والتذكر بل تعمل على استثارة التفكير وقياس قدرات أعلى مثل الفهم والتطبيق والتحليل .

ومن أسس التعامل مع تقويم الطالب في هذه المرحلة ما يلي :

١. التركيز على إكساب الطلاب المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية .

٢. إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية .

٣. العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة .

٤. تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها الطلاب وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية ، مثل الشعور بالقلق والخوف .

٥. غرس العادات والمواقف الإيجابية في النفوس تجاه التعليم .

٦. إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم ، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل .

٧. تجنيب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم .

٨. إشراك ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها .

٩. اكتشاف الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكراً والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة .

وعند تركيز المعلم على الأسس السابقة فإنه لا يعني عدم استخدام الاختبارات في تقويم طلاب هذه المرحلة ، بل تكون مكملة للأدوات الأخرى كالملاحظة من قبل المعلم والمشاركة في الدروس والقيام بالأنشطة والتدريبات المتعلقة بالمادة الدراسية وهذه الأدوات تركز على المهارات والخبرات والمعارف الأساسية التي يتوجب على الطالب اكتسابها في هذه المرحلة ويكون

استخدامها مستمراً طوال العام ويكون معيار الحكم على مستوى الطالب هو مدى إلمامه بالمهارات والمعارف الأساسية المحددة ضمن قوائم شاملة لمقررات المنهج من قبل وزارة التربية والتعليم (المذكرة التفسيرية للائحة تقويم الطالب ، ١٤٢٧)

تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية :

اعتمدت وزارة التربية والتعليم المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب الصادرة بموجب الموافقة السامية الكريمة لخادم الحرمين الشريفين رئيس الجنة العليا لسياسة التعليم رقم ١٠٠٤٣/ م ب وتاريخ ١٤٢٦/٨/١٣هـ وقد صدر تعميم وزارة التربية والتعليم (بنين وبنات) رقم ٢٨/٣٤٩ في ١٤٢٧/٧/١٣هـ مرفقاً به المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب ، مطالبة جميع الإدارات تبليغها للمدارس والعمل بموجبها بدءاً من العام الدراسي ١٤٢٧ـ١٤٢٨هـ .

ومن أبرز ما تضمنته اللائحة الجديدة ومذكرتها التفسيرية وقواعدها التنفيذية ما يلي:

- قصر لائحة تقويم الطالب على مدارس التعليم العام .
- مد مرحلة التقويم المستمر لتشمل جميع الصفوف في المرحلة الابتدائية .

لكنه سيطبق بالتدريج ، ففي عام ١٤٢٧ــ١٤٢٨هـ سيطبق فقط على الصف الرابع الابتدائي ، أما الصف الخامس فسيكون التطبيق في العام الدراسي ١٤٢٨ــ١٤٢٩هـ وفي العام ١٤٢٩ــ١٤٣٠هـ سيكتمل تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية حيث سيطبق على الصف السادس ، وذلك بناء على ما رآه المسئولون في الوزارة (وزارة التربية والتعليم ، ١٤٢٧) .

الدراسات السابقة

لقد حظي موضوع التقويم المستمر أو التكويني بالعديد من الدراسات البحثية لما له من أهمية كبرى في العملية التعليمية ،ويرى (أبو سل ،٢٠٠٢) ضرورة اطلاع الباحث على الدراسات السابقة لموضوع بحثه ودراستها دراسة نقدية فاحصة حيث يبين مدى علاقتها ببحثه وما جاء من نتائج وتفسيرات فيها ،وتبرز قدرات الباحث العلمية من خلال عرضه للدراسات السابقة وكتابتها بصورة جيدة مما يدلل على النضج العلمي في موضوع البحث ،وقد تمكنت بفضل الله وتوفيقه من الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث .

فعلى المستوى المحلي قامت (دمياطي ، ١٩٩٢) بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة اثر استخدام التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة . وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبة تم توزيعهن على المجموعتين الضابطة والتجريبية بالتساوي ، وقد درست المجموعة الضابطة لمدة ستة أسابيع ولم يقدم لها أي اختبار ما عدا الاختبارين القبلي أو البعدي ، أما المجموعة التجريبية فيقدم لها الاختبار في بداية كل محاضرة لتغطية موضوعات المحاضرة السابقة ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠١) بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجربة ، وقد أرجعت الباحثة سبب ذلك إلى الأثر الفعال الذي يؤديه أسلوب التقويم المستمر ، عن طريق الاختبارات المتكررة على تحصيل الطالبات .

وقد أجرى(حسن ، ١٩٩٧) دراسة هدفت إلى قياس أثر التقويم البنائي على التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية .

وقد استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات القصيرة على دروس وحدة الأعداد النسبية ، واختباراً تحصيلياً في نهاية موضوع الأعداد النسبية ، وظهر من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

وبنـاء علـى ذلـك فقـد أشـار الباحـث إلى أن اسـتخدام الاختبـارات التـكوينيـة أو البنائية يؤدي إلى تحصيل التلاميذ بصورة جوهرية .

وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بما يلي :

- ضرورة الاهتمام بإعداد وتطبيق الاختبارات البنائية على التلاميذ أثناء التدريس
- وجوب اهتمام المعلم بالتقويم في بداية الحصة ونهايتها وأن يناقش الواجبات المنزلية، ويتابع التلميذ ، ويسجل الملاحظات على تلك الواجبات .
- ضرورة إطلاع التلميذ على أوراق إجابته بعد التصحيح ليتعرف على أخطائه ويناقش معلمه فيها .

وفي الدراسة التي قام بها (الغامدي وآخرون، ١٤١٩) تحت عنوان"التنظيم الجديد لتقويم المواد الشفهية. التقويم المستمر." بهدف التعرف على آراء المعلمين والمشرفين التربويين في التنظيم الجديد لتقويم المواد الشفهية أو التقويم المستمر.

وظهر من نتائج الدراسة أن التنظيم الجديد لتقويم المواد الشفهية حظي بقبول عام لدى جميع الأطراف التي استطلعت آراؤها ، وأن هناك قبولا عاما للتنظيم إلا أن بعض جوانبه قبلت بحذر مما يعني زيادة دراسة هذه الجوانب بعمق أكثر قبل تعميم التنظيم الجديد ،كما كشفت النتائج بأن هناك ميلاً عاماً إلى إيجابية التنظيم فيما يتعلق بدفعه للطالب على مداومة الاستذكار ،ومتابعة المعلم داخل الفصل،كما أن هناك شبه اتفاق على كثرة المهارات من جهة ، وكثرة خانات التقويم من جهة أخرى في مقابل قلة الحصص الدراسية لبعض المواد.

أما دراسة (الغامدي والزهراني، ١٤٢٠) بعنوان "دراسة تحليلية لمهارات مادة القراءة والمحفوظات للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية المحددة في أسلوب التقويم المستمر في ضوء مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ" فقد هدفت إلى التعرف على مدى شمولية مهارات أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لمهارات القراءة اللازمة للتلاميذ.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم شمولية أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات في الصف الرابع الابتدائي لمهارات القراءة اللازمة للتلاميذ؛حيث بلغت نسبة المهارات التي تضمنها٤٤,٤٪، كما أظهرت النتائج أن

أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات في الصف الخامس الابتدائي لم يشمل جميع المهارات القرائية اللازمة للتلاميذ فقد شمل ما نسبته ٥٤,٤٪ ،كما أشارت نتائج الدراسة إلى قصور أسلوب التقويم المستمر في مادة القراءة والمحفوظات في الصف السادس الابتدائي في قياس مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ ؛حيث جاءت نسبة المهارات التي تضمنها ٢٠٪من مجموع المهارات.وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مهارات القراءة للصف الخامس الابتدائي المحددة في أسلوب التقويم المستمر هي أكثر مراعاة للمهارات القرائية اللازم إكسابها للتلاميذ ،يلي ذلك مهارات القراءة في الصف الرابع ثم مهارات القراءة في الصف السادس الابتدائي.

وقد قام (الناجم ، ٢٠٠٠) بدراسة وصفية كان هدفها الوقوف على واقع التقويم المستمر في تدريس المواد الشفوية من مقررات التربية الإسلامية من خلال ما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٧٠) معلماً و (٤٢) مشرفاً تربوياً .

وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين(٩٠٪) لم يلتحقوا بدورات تدريبية في مجال التقويم ،وأن الهدف الذي تم تحقيقه بدرجة عالية من أهداف التقويم المستمر هو " تقليل خوف وقلق الطلاب من الاختبارات أما بقية الأهداف فقد تحققت بدرجة متوسطة .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الملاحظة والمناقشة الصفية هما أكثر الأساليب استخداماً لدى المعلمين ،وأن الأساليب الأخرى تم استخدامها بدرجة متوسطة كما يراها أفراد العينة ما عدا الاختبارات العملية والمقالية قصيرة الإجابة والموضوعية فقد تم استخدامها بدرجة ضعيفة كما يراها المشرفون التربويون.واتضح للباحث أن أغلب الاهتمام في التقويم المستمر من قبل المعلمين لطلابهم كان منصباً على المستويات الدنيا من الجانب المعرفي .

وللكشف عن معوقات نظام التقويم المستمر أجرى(المغيدي، ١٤٢١)دراسة على عينة تكونت من (٢١٠)معلما و(٢٧٥)معلمة في منطقة أبها التعليمية واتضح للباحث أن من أهم المعوقات مايلي:تقويم المواد ذات الحصة الواحدة،وزيادة أعباء المعلم من خلال

إشعار أولياء الأمور ثلاث مرات في الفصل الدراسي الواحد، كما ظهر من نتائج الدراسة أن التقويم المستمر يشغل المعلم ويصرفه عن إكساب الطلاب المهارات الأدائية المطلوبة لأن إجراءه يستغرق وقتا طويلا من الحصة، واتضح للباحث أن (٥٥،١٪) من المعلمين لم يتدربوا على التقويم المستمر، وأن الموضوعات المطلوب تقويمها متعددة مما يشكل صعوبة لدى المعلم عند قيامه بتقويم التلاميذ في جميع المهارات، ومن المعوقات التي تعترض نظام التقويم المستمر طول المحتوى الدراسي، وتباين مستوى الطلاب في عدد مرات التقويم، إضافة إلى تكوين فكرة ثابتة عند بعض المعلمين عن مستوى طالب معين وفي هذا إشارة إلى التأثر بذاتية المعلم وعدم الموضوعية في عملية التقويم.

وفي الدراسة التي قام بها (الشعلة ، ٢٠٠١) بهدف معرفة أثر تفاعل الدافعية للإنجاز والتغذية المرتدة على مستوى الأداء لدى طالبات كليات التربية في المملكة العربية السعودية . وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (١٢٠) طالبة من طالبات كلية التربية بشقراء اختيرت بالطريقة العشوائية ،وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التغذية المرتدة والتي يقصد بها معرفة نتيجة الأداء السابق متبوعة بتعليق عليها تعمل على تحسين ورفع مستوى الأداء لما تتميز به من تأثير إيجابي على التعلم وتزويد المتعلم بمعلومات تسهم في تصحيح استجاباته وتحسن أداؤه خاصة التغذية المرتدة المتمثلة في معرفة نتائج الأداء السابق متبوعة بتعليق عليها وأن هذا النمط من التغذية المرتدة أفضل من النمط الآخر المتمثل في معرفة نتيجة الأداء السابق فقط ،كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً لتفاعل الدافعية للإنجاز مع التغذية المرتدة على مستوى الأداء .

وفي مجال ذي صلة قامت (البراهيم، ١٤٢٢) بدراسة بعنوان:"مدى فعالية لائحة تقويم الطالب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بمراحل التعليم العام للبنات"، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠)مشرفة تربوية و(١٢٠)مديرة مدرسة (٥٨٠)معلمة باستخدام العينة العشوائية الطبقية .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها : أن من أهم مزايا اللائحة الجديدة اعتمادها أسلوب التقويم المستمر في الصفوف المبكرة، إلا أنها لم تراع حاجة معلمات الصفوف الأولية إلى التدريب فنيا قبل التطبيق، كشفت الدراسة عن أن بعض بنود اللائحة يعتريها الغموض مما يشكل عائقا في سبيل الاستفادة منها رغم

وجود المذكرة التفسيرية، و دلت الدراسة على أن قصور اللائحة أدى إلى تتابع التعاميم الإلحاقية لاستكمال ما بها من ثغرات ولكن هذه التعاميم لا زالت قاصرة عن سد الثغرات وإزالة الغموض، وأن الاستعجال في تطبيق اللائحة وعدم إخضاعها للتجريب قبل التطبيق العام كان من أهم الأسباب في ظهور العديد من الصعوبات عند االتطبيق، وأن عدم تدريب أو تهيئة المشرفات التربويات والمديرات والمعلمات قبل تطبيق اللائحة الجديدة ساعد على ظهور العديد من الصعوبات بعد التطبيق.

وفي ذات السياق أجرى (العصيمي، ١٤٢٣) دراسة بعنوان: "تقويم اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور" وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي على عينة بلغت(٢٥٧) معلما و(٣٤) مشرفا و(٣٢٩) ولي أمر.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها :تقليل اللائحة الجديدة من مستوى القلق والرهبة من الاختبارات، وأن عدم توعية العاملين بالميدان باللائحة قبل تطبيقها ترتب عليه الكثير من الصعوبات عند التطبيق، وأظهرت النتائج أن اللائحة الجديدة قللت من معدلات الرسوب، وأن عدم وجود آلية تنفيذ موحدة في المملكة أدى إلى حدوث تفاوت في التنفيذ، وأن ارتفاع أعداد الطلاب في الصف الدراسي الواحد يشكل عائقا أمام تنفيذ اللائحة إضافة إلى ضعف البرامج العلاجية المساندة وقلتها.

وعلى صعيد الدراسات الوصفية لواقع التقويم المستمر قام (هادي، ١٤٢٤) بإجراء دراسة عن واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها في مدينة أبها، وقد تكونت عينة الدراسة التي اتبعت المنهج الوصفي من (٢٤١)معلما و(١٦)مشرفا تربويا، فتم التوصل من نتائج الدراسة إلى أن التقويم المستمر لم يراع بعض أهداف تعليم القراءة والمحفوظات الأساسية التي من أهمها التدريب على القراءة الصامتة في بدية الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية والإجادة في نهايتها.وتبين من النتائج أن أكثر الأساليب استخداما عند تقويم التلاميذ في مهارات القراءة والمحفوظات الأساليب التالية :المناقشة والحوار، والتمارين الصفية، والملاحظة ، والواجبات المنزلية.أما عن أهم

المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل هي قلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور، ومن أهم الحلول المقترحة :عمل دورات تدريبية للمعلمين في التقويم المستمر، وتقليص المحتوى، وبناءه وفق المهارات المطلوبة، وإيجاد استمارة تقويم بديلة.

وعن الممارسات المتبعة لتطبيق التقويم المستمر أجرى (الصعيدي، ١٤٢٥) دراسة عن ممارسات معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة.وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي على عينة بلغ عددها(٦٠) مشرفا تربويا، وقد حدد الباحث (٥٣)ممارسة ينبغي ممارستها من قبل معلمي الصفوف المبكرة عند تقويم تلاميذهم تقويما مستمرا وزعت على أربعة محاور وقد تم التوصل إلى أن جميع الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر تمارس من قبل المعلمين ولكن بدرجات متفاوتة؛أعلاها الاكتفاء بتقويم واحد للمهارة المتقنة وأدناها درجة اختيار الأداة المناسبة لتقويم المهارة، والمساواة بين مهارات الحد الأدنى وغيرها عند إجراء عملية التقويم.

وقد ظهر من نتائج الدراسة ضعف ممارسة المعلمين في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي، وأن أكثر أدوات التقويم ممارسة لجمع المعلومات هي:المناقشات الصفية، والتدريبات في الكتاب المدرسي، والاختبارات الشفهية ،وأقلها ممارسة أسئلة الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمقابلة، والسجلات الوصفية، كما اتضح للباحث أن قوائم الشطب وسلالم التقدير لا تمارس إطلاقا من قبل المعلمين.وعن ممارسة المعلمين للنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر اتضح للباحث أن هناك ضعفا ملحوظا في بعض الممارسات خصوصا تلك المتصلة بتقديم التغذية الراجعة، وتقديم الأنشطة الإثرائية للتلاميذ المتقنين، والعلاجية لغير المتقنين، وتحديد معوقات الإتقان وتقديم وصف تشخيصي لولي الأمر حول أداء التلميذ واقتراح البرامج العلاجية لمواطن الضعف عند ابنه.

وقد حددت (الداود، ١٤٢٥) أبرز الإيجابيات والسلبيات والصعوبات التي حالت دون تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل في دراستها عن واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات

في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية مستخدمة المنهج الوصفي على عينة بلغت(٢٣٢)معلمة و(٦٨) مشرفة تربوية بمدينة الرياض.ومن أبرز نتائج الدراسة ما يلي: من الإيجابيات المتحققة: اتقان التلميذة للكفايات والمهارات الأساسية المطلوبة،واكتشاف التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة مبكرا والتعامل معهن بطريقة تربوية تتناسب وحالتهن،واكتشاف الميول الرياضية لدى التلميذات وتنميتها،وتركيز المعلمات على المادة العلمية بدلا من التركيز على الاختبارات وتصحيحها،والمساهمة في متابعة أولياء الأمور لمستويات بناتهن باستمرار.أما عن السلبيات التي برزت بعد تطبيق التقويم المستمر فمن أهمها :تشكيله عبئا جديدا على المعلمة لما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء التلميذة داخل الفصل ولما يتطلبه من مهارات فنية غير متوافرة لدى كثير من المعلمات،وعدم إلمام المعلمات بأساليب التقويم الحديثة في الرياضيات.أما عن الصعوبات فقد توصلت الباحثة إلى وجود صعوبات واجهت تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية ومن أهمها :كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية،وعدم تدريب أو تهيئة كل من : المعلمات،والمشرفات التربويات، ومديرات المدارس لنظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.

وعن مشكلات تطبق التقويم المستمر أجرى (البحيري، ١٤٢٥) دراسته التي كانت تحت عنوان"مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية" وكان منهج الدراسة هو المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من:(١٨٤) معلما من معلمي العلوم الشرعية،و(٢٠)مشرفا للعلوم الشرعية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها :وجود عدد من المشكلات أثناء تطبيق هذا النوع من التقويم،كما أظهرت النتائج وجود الحاجة إلى دليل أكثر وضوحاً وتحديداً لآلية تنفيذ التقويم المستمر في تدريس هذا المقرر ،وحاجة المعلمين والمشرفين إلى المزيد من الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر،وضرورة إعادة النظر في زيادة حصص القرآن الكريم في المرحلة الثانوية،وتقليل أعداد الطلاب في الفصل الواحد،لمساعدة المعلم على تحقيق أهداف التقويم المستمر.

ومن الدراسات التي تناولت واقع التقويم المستمر دراسة(الشهري، ١٤٢٧هـ) التي أبرزت أهم الإيجابيات والسلبيات والصعوبات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في

الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية،وحددت الممارسات المختلفة مع هذا النوع من التقويم داخل الفصل الدراسي ومن ثم تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطويره.وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٣)معلما و(٢٧٨)ولي أمر و(١٣)مشرفا تربويا بمحافظة الطائف مستخدما المنهج الوصفي،واتضح من النتائج أن التقويم المستمر خفف درجة القلق من الاختبارات،وخفض معدلات الرسوب،كما أظهرت النتائج بعض سلبيات استخدام التقويم المستمر وفي مقدمتها ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر ،وتأثر النتائج بذاتية المعلم كما رأى بعض أفراد العينة.وعن أهم الصعوبات التي واجهت التقويم المستمر عند تطبيقه في الميدان التربوي اتضح للباحث ما يلي :كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية،وكثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد،وعدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.وتبين من نتائج الدراسة ممارسة المعلمين لجميع خطوات التقويم المستمر وبدرجة كبيرة،وأهمية جميع خطوات التقويم المستمر التي لا يمكن تطبيق التقويم المستمر تطبيقا صحيحا إلا عن طريقها.وأظهرت نتائج الدراسة استخدام المعلمين لجميع أدوات التقويم المتمثلة في المناقشة الصفية،والاختبارات الشفوية،والواجبات المنزلية،والتمارين الصفية ،والملاحظة بدرجات عالية وندرة استخدام قوائم الشطب وسلالم التقدير.وأكدت الدراسة ممارسة المعلمين لجميع الإجراءات المتبعة بعد ظهور نتائج التقويم المستمر وبدرجة كبيرة وقد وافقهم المشرفون في ذلك على ثلاثة من الإجراءات المتعلقة باطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات،وتحديد درجة إتقان الطالب للمهارة دون مقارنته بزملائه ،وإشراك لجنة الوجيه والإرشاد في البرنامج العلاجي.

وللتعرف على مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين قام (الحصيني،١٤٢٨)بإجراء دراسة لتحقيق ذلك على عينة مكونة من (١٦٠) معلما و(٦٠) مديرا و(١٠) مشرفين تربويين مستخدما المنهج الوصفي بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.وقد توصلت الدراسة إلى أن من أبرز الفقرات التي يهتم بها التقويم المستمر من وجهة نظر أفراد العينة مايلي: تقليل مستوى القلق من الاختبارات،وتحقيق مبدأ استمرارية التعلم.أما عن أهم الاتجاهات الأكثر استخداما تتمثل فيما يلي:متابعة

التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها، والسعي إلى مواجهة المشكلات التي تتعلق بالتقويم والعمل على حلها.وقد ظهر للباحث أن استمرار عمليات التقويم المستمر طوال العام الدراسي، ومراعاة المصداقية في أساليب التقويم هي من أهم المبادئ والأسس وعيا لدى عينة الدراسة، وأن كثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وكثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية من أهم مشكلات التطبيق من وجهة نظر أفراد العينة.

وقد كان من أكثر الحلول أهمية لدى عينة الدراسة تقليل أعداد التلاميذ في الصف الدراسي بحيث لا يتجاوز عددهم (٢٥)طالبا، وإصدار نشرة إعلامية إرشادية من قبل وزارة التربية والتعليم حول التقويم المستمر لمادة الرياضيات، وتبن للباحث من نتائج الدراسة أنه لا يوجد اختلاف في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا باختلاف الشهادة العلمية أو باختلاف سنوات الخبرة.

ولمعرفة العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات قام (الزهراني، ١٤٢٩هـ) بإجراء دراسته على عينة مكونة من (٤٦١)تلميذا بالصف الثالث الابتدائي و(١٥) معلما ممن يقومون بتعليم هؤلاء التلاميذ معتمدا على المنهج الوصفي التحليلي.وقد توصل الباحث إلى النتائج التي من أهمها :عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥، ٠) بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي بالنظر إلى جميع التلاميذ بصفة عامة، وعدم وجود توافق بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي.أما بالنسبة للممارسة فإن ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي كانت بدرجة متوسطة لتطبيق التقويم المستمر، وبدرجة متوسطة لأساليب جمع المعلومات للتقويم المستمر، وبدرجة عالية للممارسات المتصلة بنتائج التقويم المستمر.وظهر من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسات معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في التقويم المستمر المتصلة بكيفية تطبيق التقويم المستمر، وبأساليب جمع المعلومات، وبنتائج التقويم تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة ككل، كما اتضح للباحث عدم وجود علاقة بين درجة ممارسات المعلمين والاتفاق

بين درجة التلميذ في الاختبار التحصيلي ورتبته في التقويم المستمر.

ونتيجة لعدم وجود دراسات سابقة هدفها الأساسي التحقق من صدق محتوى استمارة التقويم المستمر فقد قامت (الغامدي، ١٤٣٠) بدراسة تحت عنوان"فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم ، دراسة تقويمية لصدق المحتوى، وفاعلية الاستخدام في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة". واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن،وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠٠)طالبة و(٦٠)معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية،وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج من أهمها :يتحقق صدق المحتوى لاستمارة التقويم في جانب التسلسل المنطقي للكفايات مع عرض موضوعاتها بالكتاب،بينما يتحقق إلى حد ما في جانب الصياغة اللفظية لعبارات الكفايات ،ولم يتحقق صدق المحتوى في جانب الدقة العلمية وعدد الكفايات الفرعية ووزنها النسبي،ووجدت الباحثة أن تقييم المعلمات لتحصيل الطالبات مرتفع على وجه العموم،بينما يتفاوت مستوى التقييم على وجه الخصوص حيث كان مرتفعا جدا لنسبة٣١,٧٪ومتوسطا لنسبة ٢٣,٣٪ ومنخفضا لنسبة ١٠٪ ومنخفضا جدا لنسبة٣,٣٪، وظهر من نتائج البحث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) على وجه العموم بين نتائج التحصيل حسب تقييم المعلمات وبين نتائج اختبار تحصيلي محكي المرجع،بينما تتفاوت دقة تقييم المعلمات على وجه الخصوص،ووجدت الباحثة أن أكثر الأدوات استخداما عند إجراء عمليات التقويم المستمر كان أسلوب الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، والصح والخطأ ،وملء الفراغ،والواجبات المنزلية،وأقلها استخداما الاختبارات المقالية ،والحقائب التعليمية،وبدرجة متوسطة الاختبارات الشفوية ،والمزاوجة،والملاحظة المنظمة،والأداء العملي للتجارب،كما تبين للباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي تعزى للتنوع في وسائل التقويم،بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المعلمات تعزى للتنوع في وسائل التقويم المستخدمة،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي،وبين متوسطات درجات التنوع في وسائل التقويم تعزى إلى المؤهل العلمي، والتخصص،

والتدريب، والأداء الوظيفي بينما لا توجد فروق تعزى إلى سنوات الخبرة،وأخيرا دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المعلمات والتي تعزى إلى التخصص لصالح غير المتخصصات،بينما لاتوجد فروق تعزى إلى المؤهل العلمي، والتدريب ، والأداء الوظيفي،وسنوات الخبرة.

وعلى الصعيد العربي أجرى (رجب ، ١٩٨٩) دراسة تهدف إلى أثر استخدام الاختبارات التكوينية في التعليم العلاجي على إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعليم . وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً وطالبة بكلية التربية بجامعة البحرين بمستوى الدبلوم . وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي تعرضت للتقويم التكويني وتوافرت لها التغذية الراجعة الفورية أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي لم يتوفر لها التقويم التكويني والتعلم العلاجي .

وللتعرف على وسائل التقويم التي يستخدمها المعلمون توصلت دراسة(حسن وآخرون، ١٩٩١) المطبقة على (٥٥٣) معلما ومعلمة إلى حصر هذه الوسائل من خلال مقياس متدرج من (٠ ـ ٥) وقد ترتبت وفقا لقيمة المتوسط الحسابي كما يلي:الاختبارات الشفوية، الواجبات المنزلية، اختبارات إكمال الفراغ، الاختيار من متعدد، الملاحظة، اختبارات الصح والخطأ، الأنشطة اللاصفية ، الاختبارات الموضوعية المقننة، الاختبارات المقالية، اختبارات المزاوجة، اختبارات إعادة الترتيب، كتابة التقارير، الاختبارات العملية.وقد اتضح من النتائج أن أسلوب الاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية يستخدمان بكثرة فيما يقل استخدام اختبارات المزاوجة وإعادة الترتيب والاختبارات العملية وكتابة التقارير في حين يتم استخدام الأساليب الأخرى بدرجات متفاوتة.

وفي الدراسة التي أجراها(أبو الشعر ، ١٩٩١) وكان الهدف منها دراسة أثر الاختبارات التكوينية والحصص العلاجية في تحصيل طلاب الصف العاشر في الرياضيات على عينة تكونت من (١٤٩) طالباً من مدرسة كلية الحسين الثانوية في عمان موزعين على ثلاث شعب تم اختيارها بالطريقة العشوائية ، وقد وزع الباحث مستويات المعالجة على الشعب الثلاث بالطريقة نفسها ، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية يعطى طلاب المجموعة التجريبية والمقارنة اختباراً تكوينياً ، بينما لم يعط

طلاب المجموعة الضابطة هذا الاختبار .وقد تم تصحيح أوراق الاختبار وإعادتها إلى الطلاب مباشرة في اليوم نفسه الذي تقدموا فيه للاختبار ، حيث تم اطلاع طلاب المجموعة المقارنة على درجاتهم ، ثم أعادوا الأوراق ، أما طلاب المجموعة التجريبية غير المتقنين فقد طلب منهم حضور حصص علاجية في اليوم التالي للاختبار التكويني قبل بدء اليوم الدراسي .

وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي أظهرت تفوقاً في التحصيل الدراسي على المجموعتين المقارنة والضابطة .

وفي سلطنة عمان قام(علي،١٩٩٢) بإجراء دراسة على عينة من(٩٨) طالبا من طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية عن فاعلية التقويم البنائي أو المستمر على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو العلوم،وقلقهم للامتحان،وقد قام الباحث بتوزيع أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو المادة الدراسية وتخفيف قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة (أحمد ، ١٩٩٤) بعنوان"فعالية تقديم الأهداف السلوكية والتقويم البنائي في تحصيل مقرر طرق تدريس اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام" التي طبقها على عينة عشوائية مكونة من (١٠٨) طالبا قسمهما إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،وظهر من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) في التحصيل الدراسي بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدي في حين لم تحقق المجموعة الضابطة أي نتائج دالة إحصائيا.

وتبين من دراسة(عويضة ، ١٩٩٧) التي أجريت بالأردن بعنوان"أثر كل من التقويم التكويني والحصص العلاجية على التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى في مادة الرياضيات"،التي جعل التقويم التكويني المتبوع بالحصص العلاجية متغيرا مستقلا يقدم للمجموعة التجريبية الأولى في الصفين الثاني والثالث الأساسيين، والتقويم التكوينى لوحده متغير مستقلا آخر يقدم للمجموعة التجريبية الثانية في الصفين الثاني

والثالث الأساسيين.وقد جرى تقسيم الطلاب في الشعب الثلاث بصورة عشوائية إلى ثلاث مجموعات في كل مرحلة، تجريبيتان وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة إمكانية الوصول إلى درجة عالية من الإتقان عند استخدام التقويم التكويني متبوعا بالحصص العلاجية، كما أن استخدام التقويم التكويني بصورة منفردة عن الحصص العلاجية ليس شرطا من شروط زيادة التحصيل عند التلاميذ.

ولمعرفة أثر استخدام التقويم المستمر على الجانب المعرفي أجرت (عريان، ٢٠٠١)دراستها المعنونة"فعالية استخدام أسلوب التقويم المستمر في تدريس مادة مبادئ التدريس على مستويات التحصيل المعرفي لدى الطلبة معلمي الفلسفة".

وقد تكونت عينة البحث من(٧٦)طالبة من طالبات قسم الفلسفة والاجتماع التربوي بكلية البنات جامعة عين شمس.وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، عند قياس فعالية تطبيق التقويم المستمر على عينة البحث، وتم التوصل إلى النتائج التالية :وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يوضح أن استخدام التقويم المستمر في التدريس يساهم بطريقة فعالة في تنمية القدرة على التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وظهر من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ، في المجموع الكلي لدرجات الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

أما (عقل ، ٢٠٠١) فقد أجرى دراسة تهدف إلى التعرف على وجهات نظر الموجهين والموجهات والمعلمين والمعلمات والطلبة في أساليب التقويم الحالة والمستخدمة لتقويم طلاب وطالبات الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم بدولة قطر .

وتهدف أيضاً إلى معرفة مدى تطابق أو اختلاف إجابات الطلاب والطالبات على الصيغ المتشابهة من الأسئلة في المفهوم العلمي الواحد ومعرفة مدى تأثير عامل الجنس على اختلاف أو تطابق وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات في أساليب التقويم الحالية ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي ومعلمات العلوم بالصف

الثالث الإعدادي يركزون على الاختبارات التحريرية في تقويماتهم ويهملون الاختبارات العملية ، كما توصلت الدراسة إلى أن عملية التقويم تهتم بالجانب المعرفي عموماً المعتمد على قياس المعلومات فقط دون الاهتمام بالجوانب الأخرى كجوانب المهارات والميول والاتجاهات ، وإن من المشكلات المهمة التي تواجه التقويم هو الاهتمام بالتشخيص دون العلاج .

وللكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي ومدى اختلاف تلك الممارسات بجنس المعلمين والمعلمات وخبرتهم التدريسية بالمدارس الابتدائية المطبقة لنظام التقويم الحقيقي بدولة البحرين أجرت (مراد ، ٢٠٠١) دراسة تهدف إلى معرفة ما سبق ، كما تهدف إلى التعرف على أهم الصوبات التي تواجههم ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) معلماً ومعلمة .

وقد قامت الباحثة بتصميم أداتين :

الأداة الأولى : استبيان مكون من (٥٦) فقرة لبيان الصعوبات التي تواجه المعلم

الأداة الثانية : بطاقة متابعة لملف إنجازات التلميذ للتأكد من نتائج الاستبيان .

وقد أشارت نتائج الدراسة أن الاختبارات التكوينية قد حرص ما نسبته ٨١,٥٪ من المعلمين والمعلمات على استخدامها .أما بالنسبة للاختبارات بأنواعها والملاحظة وملف إنجازات الطالبة فإن ممارستها من قبل المعلمين والمعلمات بدرجة مرضية مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الخبرة وأظهرت نتائج الدراسة أن ما نسبته ١٧,٦٪ من المعلمين والمعلمات يحتاجون إلى تدريب مستمر لإتقان عملية تصميم الاختبارات التشخيصية مستنبطة من ملاحظات ميدانية واقعية واستطلاعات موضوعية لأداء المعلمين .

وللتعرف على أثر طريقة التقويم المستخدم على أداء الطلبة أجرى (اليونس ، ٢٠٠٤) دراسة استهدفت البحث على أثر طريقة التقويم المستخدمة أثناء الفصل الدراسي والمستوى التحصيلي على أداء طلبة الدبلوم المهني في القياس والتقويم التربوي .

وقد تكونت طرق التقويم من :

- اختبار منتصف الفصل الدراسي مع تعيينات مبكرة .

- اختبارات قصيرة متكررة .
- تعيينات متكررة .

وقد كان المستوى التحصيلي للطلاب يتوزع على النحو التالي : (عال ـ متوسط ـ متدن) وقد تكونت العينة في صورتها النهائية من (١٦٤) طالباً وطالبة مسجلين في مساق القياس والتقويم في كلية التربية في الجامعة الأردنية ، وقد أشارت النتائج أن أداء الطلاب الذين تعرضوا لاختبار منتصف الفصل مع تعيينات متكررة ، كذلك أداء الطلبة الذين تعرضوا إلى تعيينات متكررة كان أفضل من أداء التلاميذ الذين تعرضوا لاختبارات قصيرة متكررة .

هذا فيما يتعلق بالصعيدين المحلي والعربي ،أما على الصعيد العالمي فقد أجرى كورث (Korth,1976)دراسة كان الهدف من ورائها معرفة أثر أساليب التقويم التكويني أو المستمر على تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات . تم توزيع عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) طالباً على مجموعتين : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، والاختبارات مصممة لتقييم المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم (المعرفة ، والاستيعاب ، والتطبيق) وقد ظهر من نتائج الاختبار البعدي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى المعرفة بينما كانت الفروق طفيفة على مستويي الاستيعاب والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة مارجوت (Margot,1983) إلى التعرف على أثر التقويم المستمر أو التكويني على زيادة التحصيل،لدى عينة من طلاب الصف التاسع والعاشر الأساسيين،وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات:المجوعة الأولى تم إعطاؤهم تقويما تكوينيا ،صحح وأعيدت فقراته مصححة إلى التلاميذ،وتم مناقشتها معهم،أما المجموعة الثانية فقد تم إعطاؤهم تقويما تكوينيا من دون أن يعلم التلاميذ بالنتائج،بنما المجموعة الثالثة تم إعطاؤهم فقرات مصححة،وجاهزة لدراستها،في حين أن المجموعة الرابعة تم إعطاؤهم تقويما تكوينيا بغرض الاطلاع فقط وليس الاختبار.وبعد تحليل البيانات تبين أن التقويم التكويني أو المستمر،والتغذية الراجعة ،وعملية التصحيح تزيد من التحصيل الدراسي.

وفي الدراسة التي أجراها ميفارتش (Mevarech,1987) بهدف معرفة أثر الاختبارات القصيرة والتغذية الراجعة على قلق التلاميذ وتحصيلهم في مادة الرياضيات للصف السادس من عينة تكونت من (٢٦٦) طالباً تم توزيعهم على ثلاث مجموعات في ثلاث مدارس مجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة ، تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام الحاسوب مع تقديم تغذية راجعة في نهاية البرنامج ، ودرست المجموعة التجريبية الثانية بمساعدة الحاسوب مع تغذية راجعة يتم تقديمها فوراً ، أما مجموعة الضبط فلم تقدم لها أية امتحانات قصيرة ولم يتم إعطاؤها أي تغذية راجعة .

واتضح من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين ، كما ظهر من النتائج أيضاً عدم وجود الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل ، ولكن أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القلق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت الدراسة التي قام بها كالبرستون (Calberston,2000) إلى توصيف مدى إلمام ومعرفة معلمي القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بأساليب التقويم البديلة ، وتحديد العوامل المؤثرة في معرفتهم بأساليب التقويم البديلة، ومدى ممارستهم لها واتجاهاتهم نحوها ، كما تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة معرفة المعلمين لأساليب التقويم البديلة ودرجة ممارستهم لها ، والعلاقة بين درجة معرفتهم بها واتجاهاتهم نحوها .

كانت عينة الدراسة مكونة من (١٥٩) معلماً تم جمع البيانات من خلال استبانة يجيب عليها المعلمون تتعلق بعاداتهم المهنية والمدرسية ، والفرص المتاحة لهم لأغراض التطوير المهني ، ومعرفتهم بأساليب التقويم البديلة ، واتجاهاتهم نحوها ، وممارساتهم لها ، وأشارت نتائج الدراسة إلى مساهمة كل من إعطاء المعلمين حرية اختيار التقنيات التعليمية ، والتحاقهم بالدورات التدريبية غير الرسمية في تغيير أساليب تقويمهم ، وزادت ممارسة المعلمين للتقويم البديل عندما زاد كل من الدعم الإداري ، وتوفير المصادر ، والقراءات التثقيفية للمعلم والحرية في اختيار التقنيات التعليمية .

كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع معرفة وممارسة المعلم لأساليب التقويم البديل نتيجة القراءة التثقيفية الذاتية للمعلم والدورات التدريبية غير الرسمية والدعم الإداري وتوفر المصادر .وأظهرت نتائج الدراسة مساهمة العوامل التالية : الوقت الذي يخصصه المعلمين لكل من التخطيط والتطبيق والتأمل بالعمل ودورات المعلمين الرسمية ، وحجم الصف الصغير في ازدياد ممارسة المعلمين لأساليب التقويم البديلة وتحسين اتجاهاتهم نحوها.

وفي الدراسة التي أجراها خان (Khan,2001) لمعرفة أثر التقويم المستمر أو التكويني والتغذية الراجعة على تحصيل طلبة الطب بجامعة برمنجهام ببريطانيا من خلال إنشاء موقع تعليمي على شبكة المعلومات (الانترنت) يعتمد الموقع على نظام التقويم التكويني المستمر ، واستخدام الاختبارات الموضوعية من نوع (صح وخطأ) وتظهر النتيجة على شكل تقرير مفصل مطبوع يبين للطالب نوع إجابته صحيحة أم خاطئة مع بيان السبب وبذلك تكون التغذية الراجعة فورية ، علماً بأن الطالب يستطيع اختيار الوقت الذي يناسبه لأداء الاختبار وأشارت نتائج الدراسة تفوقاً واضحاً للمجموعات التي تعرضت لاختبارات بنائية مستمرة

.وعن أهمية الكفايات المهنية للمعلم في تنفيذ عملية التقويم قام هاميلتون (Hamilton,2006) بدراسة تهدف إلى تقدير كفاءة معلمي العلوم والتكنولوجيا الزراعية بجامعة مسيسبي لتدريس مادة العلوم كعملية مهارات متكاملة،من خلال ورشة عمل للتطوير المهني ،وكان أفراد العينة(٢٤)معلما ممن حضروا هذه الورشة،فوجد أن معلمي العلوم والتكنولوجيا الزراعية قد تجاوبوا بشكل صحيح حتى ٧٤٪ من مجمل الأسئلة التي وردت في اختبار عمليات العلم التكاملية،واتضح من نتائج الدراسة أن المعلمين بحاجة لمزيد من الوقت لقضائه في ورش عمل للتطوير المهني لكي يصبحوا أكثر إعدادا لتدريس طلابهم.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحث ما يلي:

- أن الدراسات التي تناولت أثر التقويم المستمر من خلال استخدام المنهج التجريبي أظهرت أهمية التقويم المستمر في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب كما في دراسة (أبو الشعر، ١٩٩١) ودراسة(علي، ١٩٩٢) ودراسة (عويضة، ١٩٩٧) ودراسة (عريان، ٢٠٠١) ودراسة مارجوت (Margot,1983). أما على المستوى المحلي فهناك دراسة(الدمياطي، ١٩٩٢) ، ودراسة(حسن، ١٩٩٧) اللتان استخدمتا المنهج التجريبي وأثبتت أثره الفعال في زيادة تحصيل التلاميذ.
- الكشف عن أهم أدوات التقويم المستخدمة في التقويم المستمر كما مّر معنا في نتائج بعض الدراسات وخاصة في دراسة(الناجم، ٢٠٠٠)ودراسة (مراد ، ٢٠٠١)، ودراسة (الصعيدي، ١٤٢٥) ، ودراسة(الشهري، ١٤٢٧) حيث تلتقي مع دراستنا الحالية التي تهدف إلى التعرف على أدوات التقويم المستمر المستخدمة من قبل المعلمين لجمع المعلومات في عملية التقويم المستمر .
- أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة كما في دراسة (أبو الشعر ، ١٩٩١) ودراسة(عويضة، ١٩٩٧) أن الاختبارات التكوينية المتبوعة بحصص علاجية تساهم في تحسين أداء الطلبة بعكس الاختبارات التكوينية التي لا تتبع بحصص علاجية فإنها ليست شرطاً في تحسين التحصيل .
- أظهرت نتائج بعض الدراسات كدراسة ميفارتش (Mevarech,1987) ودراسة(رجب، ١٩٨٩)، ودراسة (Khan,2001) أهمية التغذية الراجعة والتي تعد سمة من سمات التقويم المستمر في التحسين ورفع مستوى الأداء ، كما أن التغذية المرتدة والتي تتمثل في معرفة نتائج الأداء السابق متبوعة بتعليق عليها أفضل من معرفة نتيجة الأداء السابق فقط كما مّر معنا في دراسة (شعلة ، ٢٠٠١).
- أن ما أظهرته بعض نتائج الدراسات الوصفية التي طبقت في المملكة العربية السعودية من سلبيات في تطبيق التقويم المستمر مثل دراسة (الناجم، ٢٠٠٠)،

ودراسـة (المعيـدي ، ١٤٢١) ودراسـة (هـادي، ١٤٢٤)، ودراسـة (الـصعيدي، ١٤٢٥)، ودراسـة (الـداود، ١٤٢٥)، ودراسـة (الـشهري، ١٤٢٧)، ودراسـة(الحـصيني، ١٤٢٨) لا يدل على عدم نجاح التقويم المستمر كطريقة، وإنما يـدل علـى عـدم تطبيـق التقـويم المستمر بالشكل الصحيح في المدارس.

- ركزت بعض الدراسات السابقة التي تناولت التقـويم المستمر في الـصفوف العليـا مـن المرحلـة الابتدائيـة علـى تقـويم المـواد الـشفهية كدراسـة (الغامـدي والزهرانـي، ١٤٢٠)ودراسـة(هـادي، ١٤٢٤)أو علـى مـادة دراسـية محـددة كمـا في دراسـة (الحـصيني، ١٤٢٨)الـتي تناولـت أهميـة التقـويم المـستمر لمـادة الرياضـيات ودراسـة(الغامـدي، ١٤٣٠) الـتي تناولـت فاعليـة اسـتمارة التقـويم المـستمر للـصف الرابـع لمـادة العلـوم، بينمـا تركـز هـذه الدراسـة التقويميـة علـى التقـويم المـستمر لجميـع المـواد الدراسـية في الـصفوف العليـا بهـدف تـشخيص الواقـع للوصـول إلى التعميمات والاستنتاجات التي تؤدي إلى تحـسينه وتطـويره مـن خـلال آراء العـاملين في الميدان من معلمين ومشرفين تربويين.

- اسـتفاد الباحـث مـن الدراسـات الـسابقة كـثيراً في تحديـد مـشكلة الدراسـة وصـياغة تـساؤلاتها وتحديـد الإطـار النظـري لهـا واختيـار المنهج المناسـب والمجتمـع وعينـة الدراسـة وأداة الدراسـة وطريقـة التـصحيح والأسـاليب الإحـصائية المناسـبة وكـانـت نتـائج الدراسـات الـسابقة بمثابـة الإطـار المرجعـي حيـث اعتمـد عليهـا الباحـث في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية .

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

أولا: منهج الدراسة .

ثانيا: مجتمع الدراسة .

ثالثا: عينة الدراسة .

رابعا: أداة الدراسة .

خامسا: صدق الأداة .

سادسا: ثبات الأداة .

سابعا: الأساليب الإحصائية .

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

تمهيد :

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي تم تنفيذها من حيث تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع وعينة الدراسة،وبناء أداة الدراسة، والتحقق من الصدق والثبات، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة والوصول إلى النتائج.

أولا : منهج الدراسة

بناء على مشكلة الدراسة، وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة المناهج البحثية المختلفة، حدد الباحث المنهج الملائم للدراسة وهو المنهج الوصفي والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة، أو حجمها (العساف، ٢٠٠٣).

ثانيا : مجتمع الدراسة :

مجتمع الدراسة هو " جميع الأشياء أو الأفراد الذين يكونون موضوع مشكلة البحث". (عبيدات، ٢٠٠٣م: ص١١٣) وتكون مجتمع الدراسة الحالية من:

- جميع المشرفين التربويين الذين يشرفون على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الليث للعام الدراسي ١٤٣٠هـ ، والبالغ عددهم (٢٢) مشرفا تربويا.
- جميع المدارس الابتدائية بمحافظة الليث التعليمية للعام الدراسي ١٤٣٠هـ ، والبالغ عددها (٨٧) مدرسة.

ثالثا : عينة الدراسة :

- نظراً لإمكانية تطبيق أداة الدراسة الحالية على جميع أفراد مجتمعها من المشرفين التربويين؛فقد قام الباحث بتوزيع الاستبيان على جميع أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين.

- نظرا لصعوبة تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمعها من المعلمين، لذا لجأ الباحث إلى اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي المتمثل في المدارس الابتدائية بمحافظة الليث بعدد (٢٣)مدرسة وبنسبة بلغت(٤،٢٦٪) .

وقد تم اختيار جميع معلمي الصفوف العليا بمدارس العينة وبعد جمع الاستبيانات، واستبعاد غير الصالح منها (غير المكتمل) وما لم يُسترجع منها بلغ مجموع الاستبيانات الصالحة (٢٦٨) استبيان. وبالتالي فإن العدد الكلي للاستبيانات التي أدخلت في عملية التحليل الإحصائي (٢٩٠) استبيان، وفيما يلي وصف لعملية توزيع الاستبيانات.

جدول رقم (١): وصف لعينة المدارس الابتدائية

مجموع المدارس الابتدائية	مدارس العينة	النسبة المئوية
٨٧	٢٣	٢٦,٤

جدول رقم (٢): وصف للاستبيانات الموزعة والمكتملة

مجتمع الدراسة	العدد	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات المكتملة	النسبة المئوية
مشرف تربوي	٢٢	٢٢	٢٢	١٠٠
المعلمين بالمدارس المختارة	٤١٥	٤١٥	٢٦٨	٦٤,٥
المجموع			٢٩٠	

مما سبق نلاحظ أن عدد الاستبيانات المكتملة للمشرفين التربويين (٢٢) استبيان أي بواقع (١٠٠٪) من حجم المجتمع الأصلي.

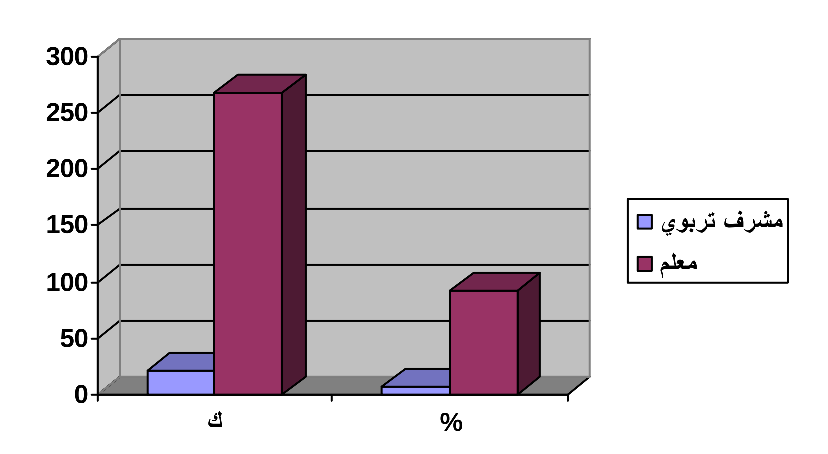
أما عدد الاستبيانات المكتملة للمعلمين (٢٦٨) استبيان أي بواقع (٦٤,٥٪) من حجم الاستبيانات الموزعة على أفراد العينة. وبذلك فإن العدد الإجمالي للاستبيانات المكتملة (٢٩٠) استبيان، أي بواقع (٦٦,٤ ٪) من حجم الاستبيانات الموزعة.

وصف عينة الدراسة من خلال الاستبيانات المكتملة:

١- من حيث العمل الحالي

جدول رقم (٣) : وصف عينة الدراسة من حيث العمل الحالي

العمل الحالي	ك	%
مشرف تربوي	٢٢	٧,٦
معلم	٢٦٨	٩٢,٤
الكلي	٢٩٠	١٠٠,٠



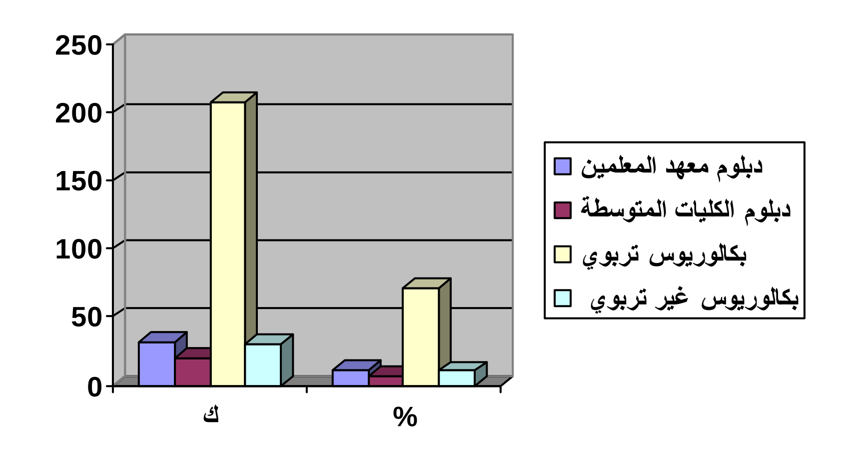
شكل رقم (١): رسم بياني لعينة الدراسة حسب العمل الحالي

نسبة أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين (٧,٦٪)، ومن المعلمين (٩٢,٤٪).

٢- من حيث المؤهل العلمي :

جدول رقم (٤): وصف عينة الدراسة من حيث المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	ك	%
دبلوم معهد المعلمين	٣٢	١١,٠
دبلوم الكليات المتوسطة	٢٠	٦,٩
بكالوريوس تربوي	٢٠٨	٧١,٧
بكالوريوس غير تربوي	٣٠	١٠,٣
الكلي	٢٩٠	١٠٠,٠



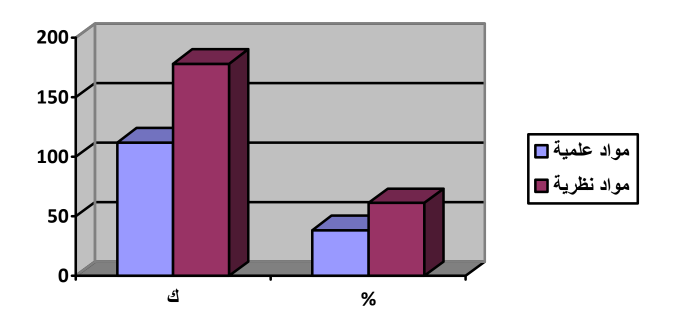
شكل رقم (٢): رسم بياني لعينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

نسبة أفراد عينة الدراسة من دبلوم معهد المعلمين (١١٪)، ومن دبلوم الكليات المتوسطة (٦,٩٪)، ومن بكالوريوس تربوي (٧١,٧٪)، ومن بكالوريوس غير تربوي (١٠,٣٪).

٣- من حيث التخصص :

جدول رقم (٥): وصف عينة الدراسة من حيث التخصص

التخصص	ك	%
مواد علمية	١١٢	٣٨,٦
مواد نظرية	١٧٨	٦١,٤
الكلي	٢٩٠	١٠٠,٠



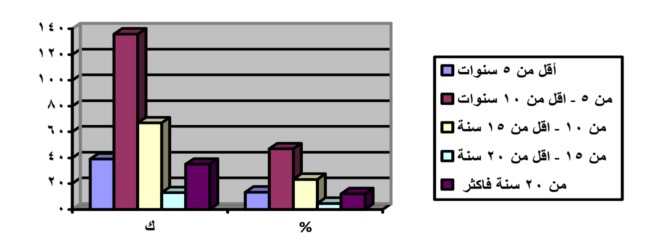
شكل رقم (٣): رسم بياني لعينة الدراسة حسب التخصص

نسبة أفراد عينة الدراسة تخصص مواد علمية (٣٨,٦٪)، ومواد نظرية (٦١,٤٪).

٤- من حيث عدد سنوات الخدمة :

جدول رقم (٦) : وصف عينة الدراسة من حيث عدد سنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة	ك	%
أقل من ٥ سنوات	٣٩	١٣,٤
من ٥ - اقل من ١٠ سنوات	١٣٦	٤٦,٩
من ١٠ - اقل من ١٥ سنة	٦٧	٢٣,١
من ١٥ - اقل من ٢٠ سنة	١٣	٤,٥
من ٢٠ سنة فاكثر	٣٥	١٢,١
الكلي	٢٩٠	١٠٠,٠



شكل رقم (٤): رسم بياني لعينة الدراسة حسب عدد سنوات الخدمة

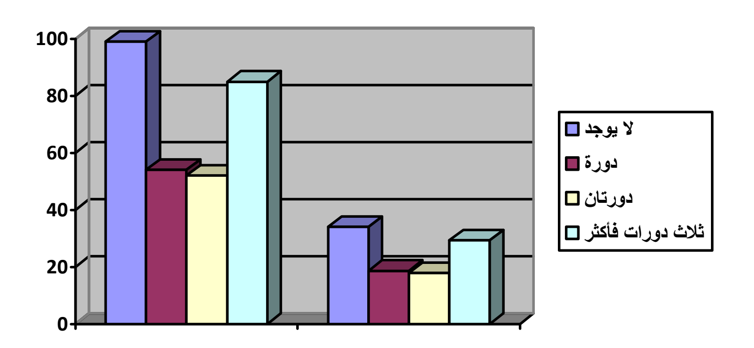
نسبة أفراد عينة الدراسة أقل من ٥ سنوات خبرة، (١٣,٤٪) ومن ٥ – أقل من١٠ سنوات خبرة، (٤٦,٩٪) ومن ١٠ – أقل من ١٥ سنة خبرة (٢٣,١٪) ومن ١٥ – أقل من ٢٠ سنة خبرة (٤,٥٪) ومن ٢٠ سنة خبرة فأكثر (١٢,١٪).

٥- من حيث الدورات التدريبية في مجال التقويم التربوي

جدول رقم (٧)

وصف عينة الدراسة من حيث الدورات التدريبية في مجال التقويم التربوي

الدورات التدريبية	ك	%
لا يوجد	٩٩	٣٤,١
دورة	٥٤	١٨,٦
دورتان	٥٢	١٧,٩
ثلاث دورات فأكثر	٨٥	٢٩,٣
الكلي	٢٩٠	١٠٠,٠



شكل رقم (٥): رسم بياني لعينة الدراسة حسب الدورات التدريبية

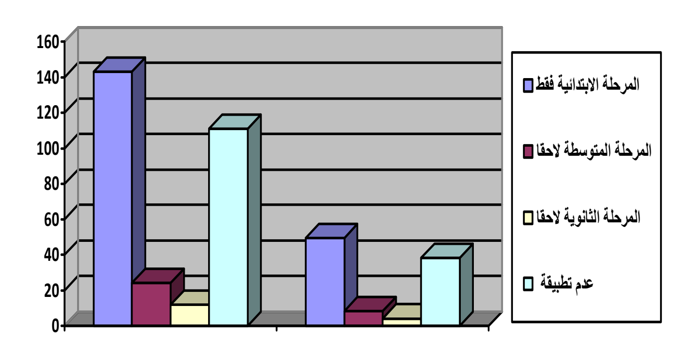
وجد أن (٣٤,١٪) من أفراد عينة الدراسة لم يحضروا دورات تدريبية في مجال التقويم التربوي، (١٨,٦٪) دورة واحدة، و (١٧,٩٪) دورتان، و (٢٩,٣٪) ثلاث دورات فأكثر.

٦- من حيث تأييد تطبيق التقويم المستمر

جدول رقم (٨)

وصف عينة الدراسة من حيث تأييد تطبيق التقويم المستمر

تأييد تطبيق التقويم المستمر	ك	%
المرحلة الابتدائية فقط	١٤٣	٤٩,٣
المرحلة المتوسطة لاحقا	٢٤	٨,٣
المرحلة الثانوية لاحقا	١٢	٤,١
عدم تطبيقة	١١١	٣٨,٣
الكلي	٢٩٠	١٠٠,٠



شكل رقم (٦): رسم بياني لعينة الدراسة حسب تأييد تطبيق التقويم المستمر

وجد أن (٤٩،٣٪) من أفراد عينة الدراسة يؤيدون تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية فقط، (٨،٣٪) في المرحلة المتوسطة لاحقا، و (٤،١٪) في المرحلة الثانوية لاحقا، و(٣٨،٣٪) يؤيدون عدم تطبيقه على الإطلاق.

رابعا: أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة كأداة لهذه الدراسة ، لملاءمتها لطبيعة الدراسة من حيث الجهد والإمكانات وحجم أفراد مجتمع الدراسة. و يذكر عبيدات وآخرون (٢٠٠٣م) : " أن الاستبانه أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً، وتعتبر من أفضل وسائل جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين " وأن الاستبانه : " تستخدم للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، فضلاً عن أنها وسيلة ميسرة لجمع البيانات اللازمة " ص١٤٥.

وبعد اطلاع الباحث على لائحة تقويم الطالب ١٤٢٧هـ والمذكرة التفسيرية لها والتعاميم الصادرة من وزارة التربية والتعليم بخصوص التقويم المستمر والاطلاع على العديد من الدوريات والمجلات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة وجد الباحث أن الأداة المستخدمة في دراسة (الشهري، ١٤٢٧) تحقق أهداف الدراسة الحالية وكما أشار (الحارثي، ١٤١٢)أنه إذا وجد الباحث في أرشيف المعلومات مقياس متوفر في موضوع الاهتمام فإن عليه الاستفادة منه. وبذلك تكون الاستبانة التي ستقدم للمعلمين والمشرفين التربويين مشتملة على جزأين أساسيين هما :

الجزء الأول : عبارة عن البيانات الأولية عن عينة الدراسة :

وهي (العمل الحالي- المؤهل العلمي –التخصص- عدد سنوات الخدمة- الدورات التدريبية- تأييد تطبيق التقويم المستمر).

الجزء الثاني : اشتمل على مجموعة من العبارات (١٠٢) عبارة توزعت على (٦) محاور كالتالي:

- المحور الأول : إيجابيات التقويم المستمر، ويحتوي على (٢٣) عبارة.
- المحور الثاني: سلبيات التقويم المستمر، ويحتوي على (٧) عبارات.
- المحور الثالث: الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر، ويحتوي على (١٠) عبارات.
- المحور الرابع (أ): ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب، ويحتوي على (٩) عبارات.
- المحور الرابع (ب): أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب، ويحتوي على (٩) عبارات.
- المحور الخامس (أ): استخدام أدوات جمع المعلومات اللازمة للتقويم المستمر، ويحتوي على (١٣) عبارة.
- المحور الخامس (ب): أهمية أدوات جمع المعلومات اللازمة للتقويم المستمر، ويحتوي على (١٣) عبارة.
- المحور السادس (أ): ممارسة الإجراءات المتبعة بعد ظهور نتائج التقويم المستمر، ويحتوي على (٩) عبارات.
- المحور السادس (ب): أهمية الإجراءات المتبعة بعد ظهور نتائج التقويم المستمر، ويحتوي على (٩) عبارات.

طريقة تصحيح المقياس:

استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي المتدرج أمام كل عبارة لقياس درجة الاستجابة لكل عبارة كما في الشكل التالي :

العبـــارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
إتقان الطالب للكفايات والمهارات الأساسية التي تم تدريسها					

وفقا للمقياس الخماسي، تم تحديد درجة الاستجابة للمحاور (الأول والثاني والثالث) كالتالي: يعطى الدرجة (١) للاستجابة معدومة، والدرجة (٢) للاستجابة قليلة و الدرجة (٣) للاستجابة متوسطة، والدرجة (٤) للاستجابة كبيرة، والدرجة (٥) للاستجابة كبيرة جدا. وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة (الإيجابية أو السلبية أو الصعوبة) كالتالي :

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١) إلى (١,٨) تكون درجة الاستجابة (معدومة)

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١,٨١) إلى (٢,٦) تكون درجة الاستجابة (قليلة)

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٦١) إلى (٣,٤) تكون درجة الاستجابة (متوسطة).

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٤١) إلى (٤,٢) تكون درجة الاستجابة (كبيرة).

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٤,٢١) إلى (٥) تكون درجة الاستجابة (كبيرة جدا).

وفقا للمقياس الخماسي، تم تحديد درجة الاستجابة للمحاور (الرابع (أ) والخامس (أ) والسادس (أ) كالتالي:

يعطى الدرجة (١) للاستجابة أبدا، والدرجة (٢) للاستجابة نادرا و الدرجة (٣) للاستجابة أحيانا، والدرجة (٤) للاستجابة غالبا، والدرجة (٥) للاستجابة دائما. وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الممارسة أو الاستخدام:

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١) إلى (١,٨) تكون درجة الاستجابة (أبدا)

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١,٨١) إلى (٢,٦) تكون درجة الاستجابة (نادرا)

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٦١) إلى (٣,٤) تكون درجة الاستجابة (أحيانا).

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٤١) إلى (٤,٢) تكون درجة الاستجابة (غالبا).
إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٤,٢١) إلى (٥) تكون درجة الاستجابة (دائما).
وفقا للمقياس الخماسي، تم تحديد درجة الاستجابة للمحاور (الرابع (ب) والخامس (ب) والسادس (ب) كالتالي :
يعطى الدرجة (١) للاستجابة معدومة، والدرجة (٢) للاستجابة قليلة و الدرجة (٣) للاستجابة متوسطة، والدرجة (٤) للاستجابة مهمة، والدرجة (٥) للاستجابة مهمة جدا.
وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الأهمية:
إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١) إلى (١,٨) تكون درجة الاستجابة (معدومة)
إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١,٨١) إلى (٢,٦) تكون درجة الاستجابة (قليلة)
إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٦١) إلى (٣,٤) تكون درجة الاستجابة (متوسطة).
إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٤١) إلى (٤,٢) تكون درجة الاستجابة (مهمة).
إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٤,٢١) إلى (٥) تكون درجة الاستجابة (مهمة جدا).

خامسا : صدق الأداة :

ـ صدق المحكمين :

صدق الاستبانة كما ذكر عبيدات وآخرون (٢٠٠٣م، ص١٩٦) من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمدها الدراسة، أداة البحث تكون صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه، و إذا وافق الخبراء على أن الأداة ملائمة لما وضعت من أجله فإنه يمكن الاعتماد على حكمهم، وهذا ما يعرف بصدق المحكمين.

عند الانتهاء من إعداد الاستبانة ، قام الباحث بعرضها على سعادة المشرف على الرسالة، ثم قام بعد ذلك بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة ، وبلغ عدد المحكمين (٥)، ملحق (١).

وتصدر الاستبانة خطاب موجه إلى المحكمين يوضح مشكله وأهداف الدراسة وتساؤلاتها وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول أداة الدراسة ومدى

وضوح كل عبارة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، و إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسباً، وكذلك النظر في تدرج المقياس ومدى ملاءمته وبعد استعادة النسخ المحكمة وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، يمكن الوثوق في صدق أداة الدراسة.

ـ الاتساق الداخلي :

عند حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه تم الحصول على المعاملات التالية:

جدول رقم (٩): معاملات الارتباط (ر) بين عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور

عبارات المحور الأول	ر	تابع عبارات المحور الأول	ر
إتقان الطالب للكفايات والمهارات الأساسية التي تم تدريسها .	٠,٦٠	فتح مجال الحوار والنقاش أمام التلاميذ .	٠,٧٤
تنمية مهارة التقويم الذاتي عند الطالب .	٠,٧٠	زيادة فرص التعلم التعاوني .	٠,٧٣
زيادة مشاركة الطالب في الصف .	٠,٧١	الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب للتركيز عليها أثناء التدريس.	٠,٧٥
تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه .	٠,٧١	إكساب الطالب مهارات جديدة لم تنص عليها اللائحة من خلال عملية التعلم.	٠,٦١
تشجيع اعتماد الطالب على ذاته في التعلم .	٠,٦٦	تركيز المعلم على التدريس بدلاً من الاختبارات وتصحيحها .	٠,٦٦
زيادة قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول .	٠,٧١	اهتمام المعلم بجميع المستويات المعرفية (تذكر ــ فهم ــ تطبيق ــ تحليل .....إلخ)	٠,٨١
تمكين الطالب من تطبيق المهارات التي تعلمها في مواقف جديدة .	٠,٦٥	اهتمام المعلم بالجوانب الوجدانية لدى الطلاب .	٠,٧١
كشف المعلم لجوانب الضعف والقوة لدى طلابه في وقت مبكر .	٠,٧٤	إعطاء صورة واضحة عن إتقان الطلاب للمهارات .	٠,٧٣
تنويع المعلم لأساليب التدريس تبعاً للموقف التعليمي .	٠,٧٧	خفض معدلات رسوب الطلاب .	٠,٥٥
اختيار الأنشطة والوسائل بناءً على كفايتها في تحسين العملية التعليمية .	٠,٧٨	تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات .	٠,٥٦
المساعدة على ربط موضوعات المنهج بعضها ببعض .	٠,٦٨	تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة .	٠,٦٨
تحسين عملية التعلم بتوفير تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم .	٠,٧٤		

تابع حساب معاملات الارتباط (ر) بين عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور

عبارات المحور الثاني	ر	عبارات المحور الثالث	ر	عبارات المحور الرابع(أ) (ب)	رأ	رب
تقليل روح المنافسة بين المتفوقين .	٠,٦٦	كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية .	٠,٦٧	تدريس الطلاب المهارة المستهدفة.	٠,٧٣	٠,٧٦
ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر .	٠,٨١	عدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر.	٠,٧٣	تقويم الطلاب بعد تدريس المهارة لمعرفة مستوى إتقانهم لها.	٠,٦٣	٠,٧٣
يشكل عبئاً على المعلم لما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء الطالب داخل الفصل.	٠,٧١	كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد .	٠,٦٥	إجراء تقويم ختامي للمهارة المستهدفة لتحديد مستوى الإتقان.	٠,٧٦	٠,٧٢
التقارب الزمني بين فترات التقويم وفقاً لبنود اللائحة والذي يشكل عبئاً على المعلم .	٠,٦٤	عدم وجود جهاز فني متخصص بالتقويم والقياس بإدارات التعليم يشرف على التقويم المستمر.	٠,٧١	إعادة تدريب الطلاب الذين لم يتقنوا المهارة المستهدفة.	٠,٧٢	٠,٦١
عدم تحمس بعض المعلمين لتطبيقه نظراً لصعوبة تفسير محتواه .	٠,٧١	نقص الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعال.	٠,٧٧	تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريب حتى يصل الطلاب إلى مستوى الإتقان المطلوب.	٠,٦٢	٠,٦٠
تأثر تقديرات الطلاب بذاتية المعلم .	٠,٦١	زيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة .	٠,٦٨	تحديد المطلوب من الطلاب أداؤه تجاه المهارة المستهدفة.	٠,٦١	٠,٦٥
ضعف إلمام المعلم بأساليب تطبيق التقويم المستمر .	٠,٦٥	عدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.	٠,٦٢	تعريف الطلاب بالمهارة الجديدة المستهدفة بالإتقان.	٠,٦٦	٠,٥٩
—		عدم تدريب المعلمين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.	٠,٦٢	إجراء تقويم تشخيصي لتحديد معوقات إتقان المهارة المستهدفة.	٠,٧٦	٠,٦٨
		عدم تدريب مديري المدارس على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.	٠,٦٥	تقويم الطلاب قبل تدريس المهارة الجديدة.	٠,٧٨	٠,٦١
		عدم تدريب المشرفين التربويين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.	٠,٧٣			

تابع حساب معاملات الارتباط (ر) بين عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور

عبارات المحور الخامس (أ) (ب)	ر أ	ر ب	عبارات المحور السادس (أ) (ب)	رأ	رب
المناقشة الصفية.	٠,٦٨	٠,٧٣	إعطاء فرصة لإتقان المهارة المستهدفة إلى آخر فترة تقويمية.	٠,٦٧	٠,٦٥
التمارين الصفية.	٠,٧٣	٠,٦٥	إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات.	٠,٦٣	٠,٦٢
الواجبات المنزلية.	٠,٧٢	٠,٦٦	تحديد درجة إتقان الطالب للمهارة دون مقارنته بزملائه.	٠,٧٠	٠,٧٧
الاختبارات الشفوية.	٠,٧٣	٠,٦٨	تكثيف عملية تدريب الطلاب على المهارات غير المتقنة.	٠,٦٨	٠,٧٠
الملاحظة.	٠,٦٧	٠,٦٤	القيام بأنشطة علاجية لمن لديهم صعوبات في إتقان المهارة.	٠,٦٠	٠,٦١
الاختبارات الموضوعية مثل(الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ...إلخ)	٠,٧١	٠٧١	إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.	٠,٧٣	٠,٧٠
سلالم التقدير مثل (ممتاز،جيد جداً،جيد،ضعيف).	٠,٧٤	٠,٧٠	حصر الأسباب التي حالت دون إتقان الطالب للمهارة.	٠,٧٤	٠,٦٣
الاختبارات الأدائية (العملية)	٠,٧٥	٠,٧٤	إثراء المهارة التي أتقنها الطلاب بأنشطة مختلفة.	٠٦٥	٠,٦٦
تمثيل الأدوار (المواقف)	٠,٧٥	٠,٧٢	إشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.	٠,٦٦	٠,٧١
المشاريع الجماعية المناسبة.	٠,٧١	٠,٦١			
السجلات الوصفية (عبارات تصف سلوك المتعلم في مواقف معينة).	٠,٦٨	٠,٦٥			
المشاريع الفردية المناسبة.	٠,٧٤	٠,٧٤			
قوائم الشطب (مجموعة من العبارات المرتبطة بالسمة المقاسة يشطب على كل عبارة عند توفرها في الشخص الخاضع لعملية التقويم).	٠,٧٠	٠,٧٧			

جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الصدق الداخلي لكل بند وبذلك تعد الأداة صالحة للقياس.

سادسا : الثبات :

ثبات الأداة كما يرى عبيدات وآخرون (٢٠٠٣م) بأنه : " يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف " ص١٩٨ .ولكي يتم التأكد من ثبات الاستبانة قام الباحث باستخدام الطرق التالية :

١- حساب الثبات للاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول رقم (١٠): حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ

المحاور	قيمة الفا كرونباخ
المحور الأول: إيجابيات التقويم المستمر	٠,٩٢
المحور الثاني: سلبيات التقويم المستمر	٠,٩٣
المحور الثالث: صعوبات تواجه تطبيق التقويم المستمر	٠,٩١
المحور الرابع (أ): ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب	٠,٩٢
المحور الرابع (ب): أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب	٠,٨٩
المحور الخامس (أ): استخدام أدوات جمع المعلومات	٠,٨٨
المحور الخامس (ب): أهمية أدوات جمع المعلومات	٠,٩١
المحور السادس (أ): ممارسة الإجراءات المتبعة بعد ظهور نتائج التقويم المستمر	٠,٨٩
المحور السادس (ب): أهمية الإجراءات المتبعة بعد ظهور نتائج التقويم المستمر	٠,٩١
المقياس الكلي	٠,٩٤

تم حساب معامل الثبات- معامل ألفا كرونباخ - للاستبيان، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (٠,٩٤) وتراوحت قيم معامل الفا كرونباخ لجميع محاور الاستبيان من (٠,٨٨) إلى (٠,٩٣). وهذه القيم مرتفعة وتدل على ثبات الاستبانة.

مما سبق نستنتج أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

سابعا : الأساليب الإحصائية :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- التكرارات والنسب المئوية،لتم من خلالها التوصل إلى وصف خصائص العينة وتحديد استجاباتهم تجاه البنود التي يتكون منها الاستبيان.

٢- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٣- معامل الفا كرونباخ للثبات.

٤- معامل الارتباط لحساب الصدق الداخلي للبنود.

٥- اختبار (ت)؛لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عينتين مسحوبتين من مجتمعين لكل منهما متوسطه الحسابي .

١- اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)،وهو أسلوب إحصائي يركز على دراسة تأثير متغير مستقل واحد له عدة مستويات على متغير تابع واحد؛ ولكي نتمكن من استخدام تحليل التباين الأحادي وفق أصول منهجية سليمة يتعين الإلتزام بعدد من الشروط الأساسية نذكرها على النحو التالي:

أ – عشوائية سحب العينات من مجتمع إعتدالي.

ب – تجانس تباين العينات.

ج – استقلالية المجموعات موضع المقارنة.

د – كون العينات مسحوبة من مجتمعات لها توزيعات طبيعية.

هـ- كون البيانات مقاسة بمستوى قياس فئوي أو نسبي.

٧- اختبار شيفيه ،وهو اختبار بعدي يهدف إلى إجراء المقارنات بين المتوسطات لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات،وهذا الاختبار متحرر من كافة الشروط المتعلقة بضرورة توفر التوزيع الطبيعي أو تجانس التباين في المجموعات موضع المقارنة،كما يمكن استخدامه مع المجموعات المتساوية أو غير المتساوية أو عند مقارنة متوسط مجموعة بمتوسط مجموعتين أو أكثر.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة نتائج التحليل الإحصائي

لبيانات الدراسة وتفسيرها

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها

في هذا الفصل سوف يتم عرض النتائج التي تم الحصول عليها ، ومن ثم مناقشة وتفسير هذه النتائج، و ذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

التساؤل الأول:

ما هي أهم الإيجابيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلةالابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس الإيجابيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة، وتم عرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الأول: إيجابيات التقويم المستمر

الترتيب	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	22	تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات .	4.28	0.92	كبيرة جدا
2	21	خفض معدلات رسوب الطلاب .	4.26	0.99	كبيرة جدا
3	8	كشف المعلم لجوانب الضعف والقوة لدى طلابه في وقت مبكر .	3.76	0.94	كبيرة
4	17	تركيز المعلم على التدريس بدلاً من الاختبارات وتصحيحها .	3.7	1.02	كبيرة
5	15	الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب للتركيز عليها أثناء التدريس.	3.67	1.06	كبيرة
6	9	تنويع المعلم لأساليب التدريس تبعا للموقف التعليمي .	3.57	0.89	كبيرة
7	13	فتح مجال الحوار والنقاش أمام التلاميذ .	3.57	0.93	كبيرة
8	3	زيادة مشاركة الطالب في الصف .	3.46	0.89	كبيرة
9	20	إعطاء صورة واضحة عن إتقان الطلاب للمهارات .	3.41	0.98	كبيرة
10	18	اهتمام المعلم بجميع المستويات المعرفية (تذكر– فهم – تطبيق – تحليل .....إلخ)	3.4	1.02	متوسطة
11	11	المساعدة على ربط موضوعات المنهج بعضها ببعض .	3.32	0.93	متوسطة
12	1	إتقان الطالب للكفايات والمهارات الأساسية التي تم تدريسها .	3.3	0.74	متوسطة
13	10	اختيار الأنشطة والوسائل بناءً على كفايتها في تحسين العملية التعليمية .	3.3	0.95	متوسطة
14	4	تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه .	3.27	0.98	متوسطة
15	14	زيادة فرص التعلم التعاوني .	3.23	1.02	متوسطة
16	23	تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة .	3.19	1.16	متوسطة
17	12	تحسين عملية التعلم بتوفير تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم .	3.17	0.98	متوسطة
18	19	اهتمام المعلم بالجوانب الوجدانية لدى الطلاب .	3.08	0.96	متوسطة
19	5	تشجيع اعتماد الطالب على ذاته في التعلم .	2.98	0.93	متوسطة
20	2	تنمية مهارة التقويم الذاتي عند الطالب .	2.94	0.96	متوسطة
21	7	تمكين الطالب من تطبيق المهارات التي تعلمها في مواقف جديدة .	2.75	0.99	متوسطة
22	16	إكساب الطالب مهارات جديدة لم تنص عليها اللائحة من خلال عملية التعلم.	2.68	1.12	متوسطة
23	6	زيادة قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول .	2.59	0.92	قليلة
		المتوسط العام	3.34		متوسطة

يندرج تحت هذا المحور ثلاث وعشرون عبارة تقيس إيجابيات التقويم المستمر وتأخذ الأرقام من (١ – ٢٣) في الاستبيان وتراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٢,٥٩– ٤,٢٨) وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الأولى (كبيرة جدا) والفئة الثانية (كبيرة) الفئة الثالثة (متوسطة) الفئة الرابعة (قليلة) وفقا لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي وكانت استجابات عينة الدراسة كالتالي :-

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جدا :

يوجد عبارتان كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليهما بدرجة كبيرة جدا وجاءت في الترتيب من الأول إلى الثاني من حيث إيجابيات التقويم المستمر، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (٢٢) وتنص على (تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات)، جاءت في الترتيب الأول من حيث إيجابيات التقويم المستمر بمتوسط حسابي (٤,٢٨). والعبارة رقم (٢١) وتنص على (خفض معدلات رسوب الطلاب) كان ترتيبها الثاني وذلك بمتوسط حسابي (٤,٢٦).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة :

يوجد سبع عبارات كان متوسط استجابات عينةالدراسة عليها بدرجة كبيرة و احتلت الترتيب من الثالث إلى التاسع من حيث إيجابيات التقويم المستمر، وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب هذه العبارات ترتيبا تنازليا كالتالي:

العبارة رقم (٨) تنص على (كشف المعلم لجوانب الضعف والقوة لدى طلابه في وقت مبكر) جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، العبارة رقم (١٧) تنص على (تركيز المعلم على التدريس بدلاً من الاختبارات وتصحيحها) جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، العبارة رقم (١٥) تنص على (الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب للتركيز عليها أثناء التدريس) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٦٧) ، العبارة رقم (٩) تنص على (تنويع المعلم لأساليب التدريس تبعا للموقف التعليمي) جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٣,٥٧) ،العبارة رقم (١٣) تنص على (فتح مجال الحوار والنقاش أمام التلاميذ) جاءت في الترتيب السابع بمتوسط

حسابي (٣,٥٧) ، العبارة رقم (٣) تنص على (زيادة مشاركة الطالب في الصف) جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٤٦)، العبارة رقم (٢٠) تنص على (إعطاء صورة واضحة عن إتقان الطلاب للمهارات) جاءت في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٣,٤١).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة :

يوجد ثلاث عشرة عبارة كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وجاءت في الترتيب من العاشر إلى الثاني والعشرين من حيث إيجابيات التقويم المستمر وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (١٨) وتنص على (اهتمام المعلم بجميع المستويات المعرفية (تذكر- فهم - تطبيق - تحليل .....إلخ)). جاءت في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٣,٤٠). العبارة رقم (١١) وتنص على (المساعدة على ربط موضوعات المنهج بعضها ببعض). جاءت في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٣,٣٢). العبارة رقم (١) تنص على (إتقان الطالب للكفايات والمهارات الأساسية التي تم تدريسها) جاءت في الترتيب الثاني عشر بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، العبارة رقم (١٠) تنص على (اختيار الأنشطة والوسائل بناءً على كفايتها في تحسين العملية التعليمية) جاءت في الترتيب الثالث عشر بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، العبارة رقم (٤) تنص على (تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه) جاءت في الترتيب الرابع عشر بمتوسط حسابي (٣,٢٧)، العبارة رقم (١٤) تنص على (زيادة فرص التعلم التعاوني) جاءت في الترتيب الخامس عشر بمتوسط حسابي (٣,٢٣). العبارة رقم (٢٣) تنص على (تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة) جاءت في الترتيب السادس عشر بمتوسط حسابي (٣,١٩). العبارة رقم (١٢) وتنص على (تحسين عملية التعلم بتوفير تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم). جاءت في الترتيب السابع عشر بمتوسط حسابي (٣,١٧). العبارة رقم (١٩) وتنص على (اهتمام المعلم بالجوانب الوجدانية لدى الطلاب). جاءت في الترتيب الثامن عشر بمتوسط حسابي (٣,٠٨). العبارة رقم (٥) تنص على (تشجيع اعتماد الطالب على ذاته في التعلم) جاءت في الترتيب التاسع عشر بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، العبارة رقم (٢) تنص على (تنمية مهارة التقويم الذاتي عند الطالب) جاءت في الترتيب العشرين بمتوسط حسابي (٢,٩٤)، العبارة رقم (٧) تنص على (تمكين الطالب من تطبيق المهارات التي تعلمها في مواقف جديدة)

جاءت في الترتيب الحادي والعشرين بمتوسط حسابي (٢,٧٥). العبارة رقم (١٦) تنص على (إكساب الطالب مهارات جديدة لم تنص عليها اللائحة من خلال عملية التعلم) جاءت في الترتيب الثاني والعشرين بمتوسط حسابي (٢,٦٨).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة :

يوجد عبارة واحدة فقط كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة قليلة، وجاءت في الترتيب الثالث والعشرين من حيث إيجابيات التقويم المستمر وهي:

العبارة رقم (٦) وتنص على (زيادة قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول) وذلك بمتوسط حسابي (٢,٥٩). مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس إيجابيات التقويم المستمر، تكونت من ثلاث وعشرين عبارة ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة كبيرة جدا على عبارتين وبدرجة كبيرة على سبع عبارات وبدرجة متوسطة على ثلاث عشرة عبارة وبدرجة قليلة على عبارة واحدة. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٣٤) وهذا يعني أن إيجابيات التقويم المستمر بصفة عامة كانت بدرجة (متوسطة)،ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة كبيرة جدا على عبارتين أولاهما(تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات).

وهذا يعني أن طريقة التقويم المستمر قد أسهمت في التقليل من رهبة الاختبار وحالات الاستنفار التي تنشأ بسببها في المنزل وكأنها مصدر رهبة أو قلق أو عقاب يؤثر سلبا على الطالب ونتائجه ، وبذلك يترسخ في ذهن الطالب وأسرته أن الغرض من التقويم المستمر المتكرر هو الكشف عن نقاط القوة والضعف من أجل استثمار هذه القوة في معرفة الجديد والتغلب على مكامن الضعف التي تعيق عملية التعلم وتعرقلها وبالتالي فإن الحماسة والدافعية لهذا النوع من التقويم سوف تزداد.

وبذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة(Mevarech,1987) ودراسة (علي، ١٩٩٢)ودراسة(الناجم، ٢٠٠٠) ودراسة(العصيمي، ١٤٢٣) ودراسة (الشهري، ١٤٢٧)ودراسة (الحصيني ،١٤٢٨) التي

اتفقت على أن من أهم أهداف التقويم المستمر والتي تحققت بدرجة عالية تخفيف حدة القلق والخوف من الاختبارات .

ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى أن تبصير المتعلم بنتائج تعلمه أولا بأول تجعله قادرا على التنبؤ بنتائج التقويم النهائي.

أما العبارة الثانية التي كانت استجابة أفراد العينة عليها بدرجة كبيرة جدا فهي خفض معدلات رسوب الطلاب متفقة بذلك مع بعض نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة(العصيمي، ١٤٢٣) ودراسة (الداود ، ١٤٢٥) ودراسة(الشهري، ١٤٢٧) ودراسة (الحصيني، ١٤٢٨) .

ويمكن القول بأن اهتمام المعلمين باستمرار عملية التقويم ومراعاة التنوع والمصداقية في أدواتها والاهتمام بتفاصيل كل وحدة دراسية والسعي الدؤوب إلى تحسين الأداء قد ساهم بشكل ملحوظ في خفض معدلات الرسوب بين أوساط الطلاب.

ومن العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كشف المعلم لجوانب الضعف والقوة لدى طلابه في وقت مبكر وهذا ما أيدته نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (الداود ، ١٤٢٥) ودراسة (الشهري، ١٤٢٧) .

وهذا يعني إدراك المعلمين لهدف مهم من أهداف التقويم المستمر وهو اتخاذ القرارات المناسبة من خلال توفير المعلومات الكافية عن حاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم ومعرفة أوجه الضعف والقوة في التحصيل الدراسي لكي يتمكن المعلم من تبصير التلميذ بنتائج تعلمه وتقديم المعونة له حتى يتم الوصول إلى درجة الإتقان المطلوبة.

واتضح من خلال الاستجابات أن معلمي الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية قد ركزوا من خلال التقويم المستمر على إكساب التلاميذ للمهارات المختلفة بمختلف الطرق والوسائل بدلا من التركيز على الاختبارات وإعدادها وتصحيحها وبالتالي تتحقق جودة التعلم وتنمى شخصية الطالب في أبعادها المختلفة وعدم التركيز على الجانب التحصيلي فقط.

وإدراكا من عينة الدراسة لأهمية التقويم المستمر في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب للتركيز عليها أثناء التدريس فقد كانت استجابتهم على هذا البند بدرجة

كبيرة لأن المعلم إذا تمكن من تمييز الفروق الفردية بين المتعلمين فإنه يستطيع توجيه تعلم التلاميذ والتعامل معهم بناء على ما بينهم من فروق.

ومن خلال التقويم المستمر يحصل المعلم على تغذية راجعة يستطيع من خلالها الحكم على درجة فاعلية أساليب وطرائق التدريس المتبعة في العملية التعليمية ومدى ملاءمتها لمستوى التلاميذ فيقوم بتنويع هذه الأساليب والطرائق التدريسية تبعا للموقف التعليمي.

وفي هذا النوع من التقويم يكون التلميذ محاورا ومناقشا الأمر الذي يزيد من إيجابيته ومشاركته الفعالة في الحصول على المعرفة،ومن خلال تعوده الحوار والمناقشة مع معلميه وزملائه تنمى لديه العديد من المهارات الاجتماعية مما يعزز مفهوم الذات لديه.

وتعمل التقويمات المتكررة المتبوعة بالتشجيع والتحفيز على إثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم،والارتقاء بمستواهم التحصيلي مما يزيد من مشاركتهم الفاعلة في الصف الدراسي.

إن التقويم المستمر يعطي صورة واحدة عن إتقان الطلاب للمهارات المدروسة وقد اتضح ذلك من خلال استجابة عينة الدراسة على هذا البند بدرجة كبيرة ويعزى ذلك إلى عدة عوامل لعل من أهمها أن من أساسيات التقويم المستمر تقسيم المقرر إلى وحدات صغيرة يتم تحديد المهارة المطلوب إتقانها في نهاية كل وحدة ومن ثم القيام بعملية التدريب على المهارة لجميع الطلاب،والقيام بعملية التقويم لمعرفة درجة الإتقان،وتشخيص الصعوبات الحائلة دون إتقان المهارة لإعداد الخطط العلاجية داخل الصف وخارجه إضافة إلى إشراك لجنة التوجيه والإرشاد لتقديم العون والمساعدة للطالب بعد نهاية كل فترة تقويمية،ويظل هذا التقويم مستمرا حتى نهاية العام الدراسي.

وإذا نظرنا إلى بقية البنود فإن استجابة عينة الدراسة عليها كانت بدرجة متوسطة على الرغم أنها لا تقل إيجابية عما سبقها فإذا أخذنا على سبيل المثال اهتمام المعلم بجميع المستويات المعرفية (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم)فإن

أغلب الاهتمام في التقويم المستمر من قبل المعلمين لطلابهم كان منصبا على المستويات الدنيا من الجانب المعرفي متفقة مع دراسة (الناجم، ٢٠٠٠)أما الجوانب الوجدانية فإن المعلمين يواجهون بعض الصعوبات في تحديد أهدافها وصياغتها والتأكد من تحققها لارتباطها بالقيم والميول والاتجاهات وأوجه التقدير للذات.

وبالرغم من أهمية التغذية الراجعة والتي تعد سمة من سمات التقويم المستمر في التحسين ورفع مستوى الأداء كما أكدت ذلك نتائج بعض الدراسات مثل دراسة(رجب، ١٩٨٩)ودراسة(شعلة، ٢٠٠١) ودراسة(Khan,2001) إلا أن استجابة أفراد العينة على هذا البند كانت بدرجة متوسطة،ومن المعلوم أن التغذية الراجعة تساعد المعلم في التعرف على مدى فاعلية الأساليب والوسائل والاستراتيجيات التي يستخدمها ،ومن ثم يقوم بتغييرها أو تطويرها تبعا للموقف التعليمي .

وقد كان ذلك موافقا لدراسة (الصعيدي، ١٤٢٥) التي ظهر من نتائجها الضعف الملحوظ في بعض الممارسات خصوصا تلك المتعلقة بتقديم التغذية الراجعة،والبند الوحيد الذي كانت استجابة أفراد العينة عليه بدرجة قليلة هو(زيادة قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول)وقد يعزى ذلك إلى أن الطالب الذي يتقن المهارة ويجتازها فإن دافعيته للمراجعة والاستذكار تكون ضعيفة وبالتالي تقل قدرته على الاحتفاظ بالمعلومة لمدة أطول.

وعند سؤال أفراد العينة عن إيجابيات أخرى للتقويم المستمر لم تذكر أورد بعضهم أن التقويم المستمر جاء ليحول نظرتنا لمتدني التحصيل من جان يغضب منه ويعاقب إلى مجني عليه بسبب ظروف خارجة عن إرادته يجب تقديم العون له ومساعدته في حل مشكلاته،وكذلك تأصيل الممارسات العلمية في عملية التقويم والتي تدفع بالمعلمين إلى متابعة كل جديد في مجال القياس والتقويم،وكذلك تحويل المدرسة الابتدائية إلى سلسلة من استراتيجيات التدريس والتقويم والاجتماعات والورش التربوية المتلاحقة والمستمرة الهادفة إلى تشخيص وعلاج تدني الأداء ورفع الناتج التعليمي،وإتاحة هذا النوع من التقويم الوقت اللازم لحدوث التعلم حسب ظروف الطالب وحالته وإمكاناته.

التساؤل الثاني:

ما هي أهم السلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس السلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة، وتم عرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثاني: سلبيات التقويم المستمر

الترتيب	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	27	تقليل روح المنافسة بين المتفوقين .	3.94	1.06	كبيرة
2	30	ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر .	3.68	0.98	كبيرة
3	29	يشكل عبئاً على المعلم لما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء الطالب داخل الفصل.	3.65	0.94	كبيرة
4	26	التقارب الزمني بين فترات التقويم وفقاً لبنود اللائحة والذي يشكل عبئاً على المعلم .	3.63	0.97	كبيرة
5	28	عدم تحمس بعض المعلمين لتطبيقه نظراً لصعوبة تفسير محتواه .	3.56	0.95	كبيرة
6	24	تأثر تقديرات الطلاب بذاتية المعلم .	3.39	1	متوسطة
7	25	ضعف إلمام المعلم بأساليب تطبيق التقويم المستمر .	3.22	1.01	متوسطة
		المتوسط العام	3.58		كبيرة

يندرج تحت هذا المحور سبع عبارات تقيس سلبيات التقويم المستمر وتأخذ الأرقام من (٢٤ – ٣٠) في الاستبيان وتراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٣,٢٢ – ٣,٩٤) وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الفئة الثانية (كبيرة) الفئة الثالثة (متوسطة) وفقا لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي وكانت استجابات مجتمع الدراسة كالتالي :

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة :

يوجد خمس عبارات كان متوسط استجابات عينةالدراسة عليها بدرجة كبيرة وجاءت في الترتيب من الأول إلى الخامس من حيث سلبيات التقويم المستمر، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (٢٧) وتنص على (تقليل روح المنافسة بين المتفوقين)، جاءت في الترتيب الأول من حيث سلبيات التقويم المستمر بمتوسط حسابي (٣,٩٤). والعبارة رقم (٣٠) وتنص على (ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر) كان ترتيبها الثاني وذلك بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، العبارة رقم (٢٩) تنص على (يشكل عبئاً على المعلم لما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء الطالب داخل الفصل) جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، العبارة رقم (٢٦) تنص على (التقارب الزمني بين فترات التقويم وفقاً لبنود اللائحة والذي يشكل عبئاً على المعلم) جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، العبارة رقم (٢٨) تنص على (عدم تحمس بعض المعلمين لتطبيقه نظراً لصعوبة تفسير محتواه) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٥٦) .

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة :

يوجد (٢) عبارة كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة و احتلت الترتيب من السادس إلى السابع من حيث سلبيات التقويم المستمر، وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب هذه العبارات ترتيبا تنازليا كالتالي:

العبارة رقم (٢٤) تنص على (تأثر تقديرات الطلاب بذاتية المعلم) جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٣,٣٩) ،العبارة رقم (٢٥) تنص على (ضعف إلمام المعلم بأساليب تطبيق التقويم المستمر) جاءت في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٣,٢٢). مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس سلبيات التقويم المستمر، تكونت من سبع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة كبيرة على خمس عبارات وبدرجة متوسطة على عبارتين. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٥٨) وهذا يعني أن سلبيات التقويم المستمر بصفة عامة كانت بدرجة (كبيرة).

وإذا تأملنا النتائج السابقة نجد بعض السلبيات التي كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة ومن هذه العبارات العبارة التي تنص على (تقليل روح المنافسة بين المتفوقين) وقد جاءت في الترتيب الأول من بين السلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر.

وهذا ماأكدته بعض الدراسات مثل دراسة(الشهري، ١٤٢٧)وقد ذيل بعض المستجيبين بعض الآراء المتصلة بهذا البند حيث اتفقت آراؤهم على أن درجة إتقان المهارة تتفاوت تفاوتا كبيرا بين الطلاب،فمنهم من يتقن المهارة إتقانا كاملا ومنهم من يتقنها بمستوى أقل وبعد عدة محاولات فكيف لا تقل روح المنافسة عندما يتساوى من أتقن بامتياز مع من أتقن بشكل مقبول إلى حد ما وبعد عدة محاولات.

وللأسرة دور مهم في تربية النشء ،وتوجيهه الوجهة السليمة،فيجب عليهم التواصل المستمر مع المدرسة سواء بالزيارة أو الاتصال،وإبلاغ المدرسة عن حالة ابنه الصحية والنفسية.

وفي هذا المجال لاحظ المستجيبون أن ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر قد احتل درجة كبيرة من السلبية كما ورد في نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (هادي، ١٤٢٤) ودراسة (الشهري، ١٤٢٧) ولعل سبب ذلك عائد على عدم فهم أولياء الأمور بفلسفة التقويم المستمر ،وضعف تواصلهم مع المدرسة،وخاصة في القرى النائية،وأن الاهتمام منصب على النجاح في آخر العام والانتقال إلى الصف التالي بغض النظر عن المستوى والنتيجة.

ومن السلبيات التي ظهرت بدرجة كبيرة من خلال آراء أفراد العينة تشكيل التقويم المستمر عبئا على المعلم لما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء الطالب داخل الصف الدراسي متفقة مع دراسة (المغيدي، ١٤٢١) .

ويرجع ذلك إلى أن التطبيق السليم للتقويم المستمر يستغرق وقتا طويلا من الحصة ؛الأمر الذي يؤدي إلى تأخير المعلم عن إكساب الطالب المهارات الأدائية المطلوبة،وهذا ليس عيبا في التقويم المستمر إذا تم زياد الحصص الدراسية في بعض المواد،وتقليصها في البعض الآخر،وإعادة النظر في محتوى بعض المواد الدراسية الذي لا يتلاءم مع فلسفة التقويم المستمر.

واتضح من خلال نتائج التحليل الإحصائي أن التقارب الزمني بين فقرات التقويم يشكل عبئا على المعلم كما أشارت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (المغيدي، ١٤٢١)، ونتيجة لعدم وجود آلية التنفيذ الموحدة لتطبيق التقويم المستمر وترك ذلك للاجتهادات الشخصية من قبل المعلمين كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة(البحيري، ١٤٢٥)،فقد لاحظ أفراد العينة تأثر تقديرات الطلاب بذاتية المعلم بدرجة كبيرة متفقة مع ما أشارت إليه دراستا(المغيدي، ١٤٢١) ودراسة (العصيمي، ١٤٢٣) وفي ذلك بعد عن خاصية مهمة من خصائص التقويم وهي الموضوعية التي يقصد بها بعد نتائج التقويم عن الحكم الشخصي أو الذاتي لمن يقوم بعملية التقويم.

والملاحظ لإعداد المعلم في الكليات التربوية يجد ضعف أو انعدام الاهتمام بفلسفة التقويم المستمر ،كما نجد قلة أو انعدام في التدريب أثناء الخدمة؛ الأمر الذي كما أشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة(الناجم، ٢٠٠٠)ودراسة(البراهيم، ١٤٢٢)إلى عدم تحمس بعض المعلمين لتطبيق التقويم المستمر،وضعف الإلمام بأساليب التطبيق.

التساؤل الثالث :

ما هي أهم الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة الدراسة، وتم عرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثالث: صعوبات تطبيق التقويم المستمر

الترتيب	رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	31	كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية .	4.32	0.83	كبيرة جدا
2	38	عدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر.	4.24	0.97	كبيرة جدا
3	32	كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد .	4.22	0.86	كبيرة جدا
4	40	عدم وجود جهاز فني متخصص بالتقويم والقياس بإدارات التعليم يشرف على التقويم المستمر.	4.2	0.98	كبيرة
5	39	نقص الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعال.	4.09	0.97	كبيرة
6	33	زيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة .	4	0.89	كبيرة
7	34	عدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.	3.88	0.95	كبيرة
8	35	عدم تدريب المعلمين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.	3.7	1.07	كبيرة
9	37	عدم تدريب مديري المدارس على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.	3.68	1.01	كبيرة
10	36	عدم تدريب المشرفين التربويين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.	3.65	1.06	كبيرة
		المتوسط العام	4.00		كبيرة

يندرج تحت هذا المحور عشر عبارات تقيس الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر وتأخذ الأرقام من (٣١ – ٤٠) في الاستبيان وتراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٣,٦٥ – ٤,٣٢) وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الأولى (كبيرة جدا) والفئة الثانية (كبيرة) وفقا لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي وكانت استجابات مجتمع الدراسة كالتالي :-

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جدا :

يوجد ثلاث عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جدا وجاءت في الترتيب من الأول إلى الثالث من حيث الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (٣١) وتنص على (كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية)، جاءت في الترتيب الأول من حيث الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر بمتوسط حسابي (٤,٣٢). والعبارة رقم (٣٨) وتنص على (عدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر) كان ترتيبها الثاني وذلك بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، العبارة رقم (٣٢) تنص على (كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد) جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٢٢).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة :

يوجد (٧) عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة و احتلت الترتيب من الرابع إلى العاشر من حيث الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر، وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب هذه العبارات ترتيبا تنازليا كالتالي:

العبارة رقم (٤٠) تنص على (عدم وجود جهاز فني متخصص بالتقويم والقياس بإدارات التعليم يشرف على التقويم المستمر) جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٤,٢٠)، العبارة رقم (٣٩) تنص على (نقص الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعال) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٤,٠٩) ، العبارة رقم (٣٣) تنص على (زيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة) جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، العبارة رقم (٣٤) تنص على (عدم وجود أدلة تساعد

المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر) جاءت في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٣,٨٨) ، العبارة رقم (٣٥) تنص على (عدم تدريب المعلمين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف) جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، العبارة رقم (٣٧) تنص على (عدم تدريب مديري المدارس على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف) جاءت في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، العبارة رقم (٣٦) وتنص على (عدم تدريب المشرفين التربويين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف). جاءت في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٣,٦٥).

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر، تكونت من عشر عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة كبيرة جدا على ثلاث عبارات وبدرجة كبيرة على سبع عبارات. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٤,٠٠) وهذا يعني أن الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر بصفة عامة كانت درجة (كبيرة).

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي السابقة رؤية أفراد عينة الدراسة بأن من الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر بدرجة كبيرة جدا هي كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية ،وعدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر ،وكثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد متسقة مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (العصيمي، ١٤٢٣) ودراسة (هادي، ١٤٢٤) ودراسة (البحيري، ١٤٢٥) ودراسة (الشهري، ١٤٢٧) ودراسة (الحصيني، ١٤٢٨) الأمر الذي يستدعي خفض نصاب المعلم من الحصص كي يستطيع تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل، وتوعية أولياء الأمور بهذا النوع من التقويم عن طريق النشرات والمطويات، وتوزيع الطلاب في الفصول الدراسية بأعداد مناسبة.

ومن الصعوبات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة عدم وجود جهاز فني متخصص بالتقويم والقياس بإدارات التعليم يشرف بشكل فعال على تطبيق التقويم المستمر، ويقوم بتصميم المقاييس العلمية المقننة وإصدار الأدلة الموضحة لكيفية تطبيق التقويم المستمر بطريقة سليمة.

ومن الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر زيادة الأعباء الملقاة على المعلم من ريادة للصفوف ومتابعة لبرامج الأنشطة والتي يكون مطالبا من إدارة المدرسة بالإشراف عليها والإنجاز فيها.

ومن الصعوبات التي ظهرت بدرجة كبيرة عدم تدريب المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس قبل بدء التطبيق بوقت كاف وأيدت ذلك بعض الدراسات مثل دراسة (الناجم، ٢٠٠٠) ودراسة (المغيدي، ١٤٢١) ودراسة (هادي، ١٤٢٤) وإنما اقتصر تدريب المعلمين على مدة لا تتجاوز الثلاثة أيام عن طريق اختيار أحد المعلمين لكي يقوم بنقل ما اكتسبه من خبرات إلى زملائه وهي في نظري ليست بالكافية.

ولكي يتم تدارك إغفال التدريب الكافي قبل التطبيق لابد من تكثيف التدريب خلال العام الدراسي حتى يتم الوصول إلى التطبيق السليم والنتيجة المثلى.

التساؤل الرابع:

ما هي أهم الخطوات التي يتبعها معلمو الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر لتقويم الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، وتم عرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الرابع (أ): ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب

الترتيب	رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	44	تدريس الطلاب المهارة المستهدفة.	4.55	0.74	دائما
2	45	تقويم الطلاب بعد تدريس المهارة لمعرفة مستوى إتقانهم لها.	4.33	0.85	دائما
3	49	إجراء تقويم ختامي للمهارة المستهدفة لتحديد مستوى الإتقان.	4.07	1.02	غالبا
4	47	إعادة تدريب الطلاب الذين لم يتقنوا المهارة المستهدفة.	3.95	0.92	غالبا
5	48	تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريب حتى يصل الطلاب إلى مستوى الإتقان المطلوب.	3.88	0.97	غالبا
6	43	تحديد المطلوب من الطلاب أداؤه تجاه المهارة المستهدفة.	3.71	0.89	غالبا
7	42	تعريف الطلاب بالمهارة الجديدة المستهدفة بالإتقان.	3.68	0.99	غالبا
8	46	إجراء تقويم تشخيصي لتحديد معوقات إتقان المهارة المستهدفة.	3.54	1.04	غالبا
9	41	تقويم الطلاب قبل تدريس المهارة الجديدة.	3.33	1.05	أحيانا
		المتوسط العام	3.89		غالبا

يندرج تحت هذا المحور تسع عبارات تقيس ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب وتأخذ الأرقام من (٤١ – ٤٩) في الاستبيان وتراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٣,٣٣ – ٤,٥٥) وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الأولى (دائما) والفئة الثانية (غالبا) والفئة الثالثة (أحيانا) وفقا لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي وكانت استجابات مجتمع الدراسة كالتالي:

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة دائما :

يوجد عبارتان كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليهما بدرجة دائما وجاءت في الترتيب من الأول إلى الثاني من حيث ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (٤٤) وتنص على (تدريس الطلاب المهارة المستهدفة)، جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥٥). والعبارة رقم (٤٥) وتنص على (تقويم الطلاب بعد تدريس المهارة لمعرفة مستوى إتقانهم لها) كان ترتيبها الثاني وذلك بمتوسط حسابي (٤,٣٣).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة غالباً :

يوجد ست عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة غالبا و احتلت الترتيب من الثالث إلى الثامن من حيث ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب، وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب هذه العبارات ترتيبا تنازليا كالتالي:

العبارة رقم (٤٩) تنص على (إجراء تقويم ختامي للمهارة المستهدفة لتحديد مستوى الإتقان) جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، العبارة رقم (٤٧) تنص على (إعادة تدريب الطلاب الذين لم يتقنوا المهارة المستهدفة) جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، العبارة رقم (٤٨) تنص على (تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريب حتى يصل الطلاب إلى مستوى الإتقان المطلوب) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٨٨) ، العبارة رقم (٤٣) تنص على (تحديد المطلوب من الطلاب أداؤه تجاه المهارة المستهدفة) جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٣,٧١) ،العبارة رقم (٤٢) تنص على (تعريف الطلاب بالمهارة الجديدة المستهدفة بالإتقان) جاءت في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٣,٦٨) ، العبارة رقم (٤٦) تنص على (إجراء تقويم تشخيصي لتحديد معوقات إتقان المهارة المستهدفة) جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٥٤).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة أحياناً :

يوجد عبارة واحدة كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة أحيانا، وجاءت في الترتيب التاسع من حيث ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب وهي:

العبارة رقم (٤١) وتنص على (تقويم الطلاب قبل تدريس المهارة الجديدة). جاءت في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٣,٣٣).

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، تكونت من تسع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة دائما على عبارتين وبدرجة غالبا على ست عبارات وبدرجة أحيانا على عبارة واحدة،وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٨٩) .وهذا يعني أن ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة كانت بدرجة (غالبا).

ومن المعلوم أنه لا يمكن التطبيق السليم للتقويم المستمر إلا باتباع الخطوات العلمية المدروسة ،ومن الخطوات التي يمارسها أفراد عينة الدراسة بشكل دائم تدريس المهارة المستهدفة،وتقويم الطلاب بعد تدريس المهارة المستهدفة ؛لمعرفة مستوى إتقانهم،وهذا يعني استخدام المعلمين للتقويم المستمر للتأكد من إتقان التلاميذ أثناء عملية التدريس،وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة(حسن، ١٩٩٧)حيث أشارت إلى ضرورة تطبيق الاختبارات البنائية أثناء التدريس لأنه يؤدي إلى زيادة التحصيل والإتقان بصورة كبيرة،وقد مارس أفراد عينة الدراسة التقويم التشخيصي الهادف إلى معرفة معوقات الإتقان ؛ عندما تشير نتائج أدوات التقويم المستعملة إلى أن بعض الطلبة تظهر عليهم علامات التقدم غير المرضي، ولا تظهر عليهم علامات التحسن بعد إجراء البرامج العلاجية،وقد يكون ذلك راجعا إلى أسباب جسمية أو عقلية أو نفسية .

وبذلك تكون نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراسة (الصعيدي، ١٤٢٥) التي أشارت إلى ضعف ممارسة المعلمين في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم التشخيصي، وموافقة لها في ضعف ممارسة المعلمين للتقويم القبلي، فقد اتضح أن تقويم الطلاب قبل تدريس المهارة الجديدة كان ممارسا أحيانا، ومن المعلوم أن التقويم القبلي يساعد المعلم على اكتشاف الخلفيات المعرفية والمتطلبات السابقة نحو موضوع التعلم وبالتالي إعادة النظر في الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التعلم.

التساؤل الخامس :

ما درجة أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟.

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، وتم عرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الرابع (ب): أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب

الترتيب	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	53	تدريس الطلاب المهارة المستهدفة.	4.65	0.65	مهمة جدا
2	54	تقويم الطلاب بعد تدريس المهارة لمعرفة مستوى إتقانهم لها.	4.58	0.74	مهمة جدا
3	56	إعادة تدريب الطلاب الذين لم يتقنوا المهارة المستهدفة.	4.47	0.77	مهمة جدا
4	58	إجراء تقويم ختامي للمهارة المستهدفة لتحديد مستوى الإتقان.	4.43	0.83	مهمة جدا
5	57	تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريب حتى يصل الطلاب إلى مستوى الإتقان المطلوب.	4.39	0.81	مهمة جدا
6	51	تعريف الطلاب بالمهارة الجديدة المستهدفة بالإتقان.	4.2	0.87	مهمة
7	52	تحديد المطلوب من الطلاب أداؤه تجاه المهارة المستهدفة.	4.17	0.79	مهمة
8	55	إجراء تقويم تشخيصي لتحديد معوقات إتقان المهارة المستهدفة.	4.17	0.9	مهمة
9	50	تقويم الطلاب قبل تدريس المهارة الجديدة.	4	0.99	مهمة
المتوسط العام			٤,٣٤		مهمة جدا

يندرج تحت هذا المحور تسع عبارات تقيس أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب وتأخذ الأرقام من (٥٠ – ٥٨) في الاستبيان وتراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٤,٠٠ – ٤,٦٥) وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الأولى (مهمة جدا) والفئة الثانية (مهمة) وفقا لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي وكانت استجابات مجتمع الدراسة كالتالي :

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة جداً :

يوجد خمس عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة جدا وجاءت في الترتيب من الأول إلى الخامس من حيث أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (٥٣) وتنص على (تدريس الطلاب المهارة المستهدفة)، جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٦٥). والعبارة رقم (٥٤) وتنص على (تقويم الطلاب بعد تدريس المهارة لمعرفة مستوى إتقانهم لها) كان ترتيبها الثاني وذلك بمتوسط حسابي (٤,٥٨)، العبارة رقم (٥٦) تنص على (إعادة تدريب الطلاب الذين لم يتقنوا المهارة المستهدفة) جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٤٧)، العبارة رقم (٥٨) تنص على (إجراء تقويم ختامي للمهارة المستهدفة لتحديد مستوى الإتقان) جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٤,٤٣)، العبارة رقم (٥٧) تنص على (تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريب حتى يصل الطلاب إلى مستوى الإتقان المطلوب) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٤,٣٩)

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة :

يوجد (٤) عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة و احتلت الترتيب من السادس إلى التاسع من حيث أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب، وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب هذه العبارات ترتيبا تنازليا كالتالي:

العبارة رقم (٥١) تنص على (تعريف الطلاب بالمهارة الجديدة المستهدفة بالإتقان) جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٤,٢٠) ،العبارة رقم (٥٢) تنص على (تحديد المطلوب من الطلاب أداؤه تجاه المهارة المستهدفة) جاءت في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٤,١٧) ، العبارة رقم (٥٥) تنص على (إجراء تقويم تشخيصي لتحديد معوقات إتقان المهارة المستهدفة) جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٤,١٧)، العبارة رقم (٥٠) تنص على (تقويم الطلاب قبل تدريس المهارة الجديدة) جاءت في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٤,٠٠).

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، تكونت من تسع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة مهمة جدا على خمس عبارات وبدرجة مهمة على أربع عبارات.

وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٤,٣٤)، وهذا يعني أن أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة كانت بدرجة (مهمة جدا).

التساؤل السادس:

هل هناك فروق دالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الخطوات ودرجة أهميتها؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطات درجات ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ومتوسطات درجات أهميتها من وجهة نظرهم وتم التوصل إلى النتائج التالية:-

جدول رقم (١٦): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الخطوات ودرجة أهميتها.

المحور	المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الرابع	درجة الممارسة	290	3.89	0.59	10.58	289	٠,٠٠
	درجة الأهمية	290	4.34	0.49			

نلاحظ مما سبق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥٪ بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ومتوسطات درجات أهميتها.

وقد كانت الفروق لصالح أهمية الإجراءات لأن المتوسط الحسابي لها هو الأعلى وهذا يعني اختلافا بين درجة ممارسة المعلمين للخطوات الواجب اتباعها عند تقويم مهارات الطلاب ودرجة أهميتها.

التساؤل السابع:

ما هي أهم الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، وتم عرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الخامس (أ): استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر

الترتيب	رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	62	المناقشة الصفية.	4.43	0.78	دائما
2	63	التمارين الصفية.	4.36	0.9	دائما
3	64	الواجبات المترلية.	4.33	0.86	دائما
4	61	الاختبارات الشفوية.	4	0.86	غالبا
5	65	الملاحظة.	3.89	1.03	غالبا
6	59	الاختبارات الموضوعية مثل(الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ...إلخ)	3.49	0.97	غالبا
7	66	سلالم التقدير مثل (ممتاز،جيد جداً،جيد،ضعيف).	3.48	1.18	غالبا
8	60	الاختبارات الأدائية (العملية)	3.39	0.94	أحيانا
9	69	تمثيل الأدوار (المواقف)	2.93	1.01	أحيانا
10	71	المشاريع الجماعية المناسبة.	2.9	1.08	أحيانا
11	68	السجلات الوصفية (عبارات تصف سلوك المتعلم في مواقف معينة).	2.88	1.32	أحيانا
12	70	المشاريع الفردية المناسبة.	2.82	1.04	أحيانا
13	67	قوائم الشطب (مجموعة من العبارات المرتبطة بالسمة المقاسة يشطب على كل عبارة عند توفرها في الشخص الخاضع لعملية التقويم).	2.6	1.32	نادرا
		المتوسط العام	3.50		غالبا

يندرج تحت هذا المحور ثلاث عشرة عبارة تقيس استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب وتأخذ الأرقام من (٥٩ – ٧١) في الاستبيان وتراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٢,٦٠ – ٤,٤٣) وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الأولى (دائما) والفئة الثانية (غالبا) والفئة الثالثة (أحيانا) والفئة الرابعة (نادرا) وفقا لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي وكانت استجابات مجتمع الدراسة كالتالي :

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة دائماً :

يوجد ثلاث عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة دائما وجاءت في الترتيب من الأول إلى الثالث من حيث استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي :

العبارة رقم (٦٢) وتنص على (المناقشة الصفية) ، جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.43). والعبارة رقم (٦٣) وتنص على (التمارين الصفية) كان ترتيبها الثاني وذلك بمتوسط حسابي (4.36) العبارة رقم (٦٤) تنص على (الواجبات المنزلية) جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٣٣)، .

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة غالباً :

يوجد أربع عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة غالبا و احتلت الترتيب من الرابع إلى السابع من حيث استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب هذه العبارات ترتيبا تنازليا كالتالي:

العبارة رقم (٦١) تنص على (الاختبارات الشفوية) جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، العبارة رقم (٦٥) تنص على (الملاحظة) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٨٩) ، العبارة رقم (٥٩) تنص على ((الاختبارات الموضوعية مثل(الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ...إلخ)) جاءت في الترتيب السادس بمتوسط

حسابي (٣,٤٩) ،العبارة رقم (٦٦) تنص على (سلالم التقدير مثل (ممتاز،جيد جداً ، جيد ، ضعيف)) جاءت في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٣,٤٨).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة أحياناً :

يوجد خمس عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة أحيانا ، وجاءت في الترتيب من الثامن إلى الثاني عشر من حيث استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (٦٠) تنص على (الاختبارات الأدائية (العملية) جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، العبارة رقم (٦٩) تنص على (تمثيل الأدوار (المواقف) جاءت في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٢,٩٣)، العبارة رقم (٧١) وتنص على (المشاريع الجماعية المناسبة). جاءت في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٢,٩٠). العبارة رقم (٦٨) وتنص على (السجلات الوصفية (عبارات تصف سلوك المتعلم في مواقف معينة)). جاءت في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٢,٨٨). العبارة رقم (٧٠) تنص على (المشاريع الفردية المناسبة) جاءت في الترتيب الثاني عشر بمتوسط حسابي (٢,٨٢).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة نادراً :

يوجد عبارة واحدة كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة نادرا ، وجاءت في الترتيب الثالث عشر من حيث استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب وهي:

العبارة رقم (٦٧) تنص على (قوائم الشطب :مجموعة من العبارات المرتبطة بالسمة المقاسة يشطب على كل عبارة عند توفرها في الشخص الخاضع لعملية التقويم) وجاءت بمتوسط حسابي (٢,٦٠).

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، تكونت من ثلاث عشرة عبارة ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه

العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة دائما على ثلاث عبارات وبدرجة غالبا على أربع عبارات وبدرجة أحيانا على خمس عبارة وبدرجة نادرا على عبارة واحدة. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٥٠) .

وهذا يعني أن استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة بدرجة (غالبا).

وقد ظهر من نتائج التحليل الإحصائي السابقة أن أكثر الأدوات استخداما لجمع المعلومات للقيام بعملية التقويم المستمر،والتي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة دائما هي المناقشة والتمارين الصفية والواجبات المنزلية،وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الناجم،٢٠٠٠) ودراسة (هادي، ١٤٢٤) ودراسة (الصعيدي، ١٤٢٥) ودراسة (الشهري، ١٤٢٧).

ويعزى اهتمام المعلمين بهذه الأدوات دون غيرها إلى أن ذكرها جاء صريحا في لائحة تقويم الطالب، بالإضافة إلى سهولة إعدادها وملاءمتها لطبيعة المهارات المراد قياس مدى إتقانها من قبل الطلاب،كما أنها تقدم للمعلم التغذية الراجعة السريعة التي تحدد للمعلم مدى إتقان الطالب للمهارة من عدمه،وتستخدم بقية الأدوات بنسب متفاوتة ماعدا قوائم الشطب التي جاءت درجة استخدام عينة الدراسة لها نادرا متفقة مع دراسة(الصعيدي، ١٤٢٥)ودراسة(الشهري، ١٤٢٧) ومرد ذلك يعود إلى قلة أو ندرة الدورات التدريبية التي تزود المعلمين بكل جديد في مجال القياس والتقويم.

التساؤل الثامن:

ما درجة أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟.

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، وتم عرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الخامس (ب): أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر

الترتيب	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	75	المناقشة الصفية.	4.59	0.67	مهمة جدا
2	76	التمارين الصفية.	4.59	0.7	مهمة جدا
3	77	الواجبات المنزلية.	4.49	0.82	مهمة جدا
4	78	الملاحظة.	4.16	0.89	مهمة
5	74	الاختبارات الشفوية.	4.1	0.91	مهمة
6	73	الاختبارات الأدائية (العملية)	3.92	1	مهمة
7	72	الاختبارات الموضوعية مثل(الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ...إلخ)	3.89	1.01	مهمة
8	79	سلالم التقدير مثل (ممتاز،جيد جداً،جيد،ضعيف).	3.89	1.1	مهمة
9	84	المشاريع الجماعية المناسبة.	3.49	1.14	مهمة
10	82	تمثيل الأدوار (المواقف)	3.46	1.01	مهمة
11	83	المشاريع الفردية المناسبة.	3.39	1.04	متوسطة
12	81	السجلات الوصفية (عبارات تصف سلوك المتعلم في مواقف معينة).	3.31	1.28	متوسطة
13	80	قوائم الشطب (مجموعة من العبارات المرتبطة بالسمة المقاسة يشطب على كل عبارة عند توفرها في الشخص الخاضع لعملية التقويم).	3.18	1.29	متوسطة
		المتوسط العام	٣,٨٨		مهمة

يندرج تحت هذا المحور ثلاث عشرة عبارة تقيس أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب وتأخذ الأرقام من (72 – 84) في الاستبيان وتراوحت المتوسطات الحسابية لها من (3.18 – 4.59) وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الأولى (مهمة جدا) و الفئة الثانية (مهمة) والفئة الثالثة (متوسطة) وفقا لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي وكانت استجابات مجتمع الدراسة كالتالي :

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة جداً :

يوجد (٣) عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة جدا وجاءت في الترتيب من الأول إلى الثالث من حيث أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (٧٥) وتنص على (المناقشة الصفية)، جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥٩). والعبارة رقم (٧٦) وتنص على (قلة التمارين الصفية) كان ترتيبها الثاني وذلك بمتوسط حسابي (٤,٥٩)، العبارة رقم (٧٧) تنص على (الواجبات المنزلية) جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤,٤٩)

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة :

يوجد سبع عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة واحتلت الترتيب من الرابع إلى العاشر من حيث أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب، وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب هذه العبارات ترتيبا تنازليا كالتالي:

العبارة رقم (٧٨) تنص على (الملاحظة) جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٤,١٦)، العبارة رقم (٧٤) تنص على (الاختبارات الشفوية) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٤,١٠) ، العبارة رقم (٧٣) تنص على (الاختبارات الأدائية (العملية)) جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٣,٩٢) ،العبارة رقم (٧٢) تنص على (الاختبارات الموضوعية مثل(الاختيار من متعدد ، الصواب والخطأ...إلخ)) .

جاءت في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٣,٨٩)، العبارة رقم (٧٩) تنص على (سلالم التقدير مثل (ممتاز،جيد جداً،جيد،ضعيف)) جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٨٩)، العبارة رقم (٨٤) تنص على (المشاريع الجماعية المناسبة) جاءت في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٣,٤٩)، العبارة رقم (٨٢) وتنص على (تمثيل الأدوار (المواقف)). جاءت في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٣,٤٦).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة :

يوجد (٣) عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وجاءت في الترتيب من الحادي عشر إلى الثالث عشر من حيث أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (٨٣) وتنص على (المشاريع الفردية المناسبة). جاءت في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٣,٣٩). العبارة رقم (٨١) تنص على (السجلات الوصفية (عبارات تصف سلوك المتعلم في مواقف معينة)) جاءت في الترتيب الثاني عشر بمتوسط حسابي (٣,٣١)، العبارة رقم (٨٠) تنص على (قوائم الشطب (مجموعة من العبارات المرتبطة بالسمة المقاسة يشطب على كل عبارة عند توفرها في الشخص الخاضع لعملية التقويم)) جاءت في الترتيب الثالث عشر بمتوسط حسابي (٣,١٨).

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، تكونت من ثلاث عشرة عبارة ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة مهمة جدا على ثلاث عبارات وبدرجة مهمة على سبع عبارات وبدرجة متوسطة على ثلاث عبارات. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٨٨) وهذا يعني أن أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة بدرجة (مهمة).

التساؤل التاسع:

هل هناك فروق دالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام الأدوات ودرجة أهميتها؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطات درجة استخدام الأدوات ومتوسطات درجات أهميتها وتم التوصل إلى النتائج التالية:-

جدول رقم (١٩): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة استخدام الأدوات ودرجة أهميتها.

المحور	المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الخامس	درجة الاستخدام	290	3.5	0.58	10.15	289	٠,٠٠
	درجة الأهمية	290	3.88	0.61			

نلاحظ مما سبق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥٪ بين متوسطات درجات استخدام المعلمين للأدوات المستخدمة أثناء القيام بعلمية التقويم المستمر وبين متوسطات درجة أهميتها لصالح درجة الأهمية وهذا يعني أن المعلمين قد يرون أهمية كبيرة لبعض الأدوات إلا أنهم في الواقع يستخدمون أداة أقل أهمية منها.

التساؤل العاشر:

ما هي أهم الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث ، وتم عرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور السادس (أ): ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر

الترتيب	رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	89	إعطاء فرصة لإتقان المهارة المستهدفة إلى آخر فترة تقويمية.	4.19	0.93	غالبا
2	90	إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات.	3.95	1.04	غالبا
3	85	تحديد درجة إتقان الطالب للمهارة دون مقارنته بزملائه.	3.94	0.94	غالبا
4	88	تكثيف عملية تدريب الطلاب على المهارات غير المتقنة.	3.88	0.99	غالبا
5	86	القيام بأنشطة علاجية لمن لديهم صعوبات في إتقان المهارة.	3.8	0.96	غالبا
6	93	إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.	3.73	1.1	غالبا
7	91	حصر الأسباب التي حالت دون إتقان الطالب للمهارة.	3.68	1.06	غالبا
8	87	إثراء المهارة التي أتقنها الطلاب بأنشطة مختلفة.	3.63	1.08	غالبا
9	92	إشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.	3.17	1.19	أحيانا
		المتوسط العام	3.77		غالبا

يندرج تحت هذا المحور تسع عبارات تقيس ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث وتأخذ الأرقام من (٨٥ – ٩٣) في الاستبيان وتراوحت المتوسطات الحسابية لها من (٣,١٧ – ٤,١٩) وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الثانية (غالبا)

الفئة الثالثة (أحيانا) وفقا لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي وكانت استجابات مجتمع الدراسة كالتالي :

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة غالباً :

يوجد ثمان عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليهما بدرجة غالبا وجاءت في الترتيب من الأول إلى الثامن من حيث ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث ، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي:

العبارة رقم (٨٩) وتنص على (إعطاء فرصة لإتقان المهارة المستهدفة إلى آخر فترة تقويمية)، جاءت في الترتيب الأول من حيث ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث، بمتوسط حسابي (٤,١٩). والعبارة رقم (٩٠) وتنص على (إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات) كان ترتيبها الثاني وذلك بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، العبارة رقم (٨٥) تنص على (تحديد درجة إتقان الطالب للمهارة دون مقارنته بزملائه) جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، العبارة رقم (٨٨) تنص على (تكثيف عملية تدريب الطلاب على المهارات غير المتقنة) جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، العبارة رقم (٨٦) تنص على (القيام بأنشطة علاجية لمن لديهم صعوبات في إتقان المهارة) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٨٠) ، العبارة رقم (٩٣) تنص على (إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب) جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٣,٧٣) ،العبارة رقم (٩١) تنص على (حصر الأسباب التي حالت دون إتقان الطالب للمهارة) جاءت في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٣,٦٨) ، العبارة رقم (٨٧) تنص على (إثراء المهارة التي أتقنها الطلاب بأنشطة مختلفة) جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٦٣).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة أحياناً :

يوجد عبارة واحدة كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليها بدرجة أحيانا واحتلت الترتيب التاسع من حيث ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج

التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث وهي: العبارة رقم (٩٢) تنص على (إشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب) وذلك بمتوسط حسابي (٣,١٧) .

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث، تكونت من تسع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة غالبا على ثمان عبارات وبدرجة أحيانا على عبارة واحدة. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٧٧) وهذا يعني أن ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث بصفة عامة بدرجة (غالبا)،وهذا يدل على وعي عينة الدراسة بهذه الإجراءات إلا أن الإجراء المتعلق بإشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى التلميذ كانت ممارسته ضعيفة من قبل عينة الدراسة كما أكدت ذلك دراسة(الصعيدي، ١٤٢٥) وهذا يدل على ضعف التفاعل بين أولياء الأمور والمدرسة وقد يكون تحمل مسؤولية ذلك متبادلا بين الطرفين.

التساؤل الحادي عشر :

ما درجة أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟.

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث ، وتم عرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور السادس (ب): أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر

الترتيب	رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	99	إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات.	4.46	0.79	مهمة جدا
2	95	القيام بأنشطة علاجية لمن لديهم صعوبات في إتقان المهارة.	4.45	0.71	مهمة جدا
3	98	إعطاء فرصة لإتقان المهارة المستهدفة إلى آخر فترة تقويمية.	4.42	0.81	مهمة جدا
4	97	تكثيف عملية تدريب الطلاب على المهارات غير المتقنة.	4.41	0.77	مهمة جدا
5	100	حصر الأسباب التي حالت دون إتقان الطالب للمهارة.	4.32	0.83	مهمة جدا
6	102	إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.	4.32	0.87	مهمة جدا
7	94	تحديد درجة إتقان الطالب للمهارة دون مقارنته بزملائه.	4.31	0.85	مهمة جدا
8	101	إشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.	4.22	0.95	مهمة جدا
9	96	إثراء المهارة التي أتقنها الطلاب بأنشطة مختلفة.	4.19	0.88	مهمة
		المتوسط العام	4.34		مهمة جدا

يندرج تحت هذا المحور تسع عبارات تقيس أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث وتأخذ الأرقام من (٩٥ – ١٠٢) في الاستبيان وتراوحت المتوسطات

الحسابية لها من (٤،١٩ – ٤،٤٦) وهذه المتوسطات الحسابية تقع في الفئة الأولى (مهمة جدا) الفئة الثانية (مهمة) وفقا لمقياس ليكرت المتدرج الخماسي وكانت استجابات مجتمع الدراسة كالتالي :-

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة جداً :

يوجد ثمان عبارات كان متوسط استجابات عينة الدراسة عليهما بدرجة مهمة جدا وجاءت في الترتيب من الأول إلى الثامن من حيث أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمرمن قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث، وتم ترتيبها تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية كالتالي :

العبارة رقم (٩٩) وتنص على (إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات)، جاءت في الترتيب الأول من حيث أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث، بمتوسط حسابي (٤،٤٦). والعبارة رقم (٩٥) وتنص على (القيام بأنشطة علاجية لمن لديهم صعوبات في إتقان المهارة) كان ترتيبها الثاني وذلك بمتوسط حسابي (٤،٤٥)، العبارة رقم (٩٨) تنص على (إعطاء فرصة لإتقان المهارة المستهدفة إلى آخر فترة تقويمية) جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٤،٤٢)، العبارة رقم (٩٧) تنص على (تكثيف عملية تدريب الطلاب على المهارات غير المتقنة) جاءت في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٤،٤١)، العبارة رقم (١٠٠) تنص على (حصر الأسباب التي حالت دون إتقان الطالب للمهارة) جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٤،٣٢) ، العبارة رقم (١٠٢) تنص على (إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب) جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٤،٣٢)،العبارة رقم (٩٤) تنص على (تحديد درجة إتقان الطالب للمهارة دون مقارنته بزملائه) جاءت في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٤،٣١)، العبارة رقم (١٠١) تنص على (إشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب) جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٤،٢٢).

العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مهمة :

يوجد عبارة واحدة كان متوسط استجابات عينةالدراسة عليها بدرجة مهمة واحتلت الترتيب من التاسع من حيث أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث ، وهي: العبارة رقم (٩٦) تنص على (إثراء المهارة التي أتقنها الطلاب بأنشطة مختلفة) جاءت في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٤,١٩).

مما سبق نرى أن العبارات التي تقيس أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث ، تكونت من تسع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة مهمة جدا على ثمان عبارات وبدرجة مهمة على عبارة واحدة. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٤,٣٤) وهذا يعني أن أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث بصفة عامة بدرجة (مهمة جدا).

التساؤل الثاني عشر:

هل هناك فروق دالة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة الإجراءات ودرجة أهميتها؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات ومتوسطات درجات أهميتها وتم التوصل إلى النتائج التالية:-

جدول رقم (٢٢): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة الإجراءات ودرجة أهميتها.

المحور	المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
السادس	درجة الممارسة	290	3.78	0.7	12.65	289	٠,٠٠
	درجة الأهمية	290	4.34	0.52			

نلاحظ مما سبق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥٪ بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات ومتوسطات درجات أهميتها لصالح الأخيرة لأن المتوسط الحسابي لها هو الأعلى أي أن بعض المعلمين قد يمارس بعض الإجراءات التي تقل أهمية من وجهة نظره.

التساؤل الثالث عشر :

هل هناك فروق دالة بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفين التربويين حول محاور الاستبيان وفقاً (للعمل الحالي- المؤهل العلمي- التخصص- عدد سنوات الخدمة- عدد الدورات التدريبية- تأييد تطبيق التقويم المستمر)؟

أولا : حسب متغير العمل الحالي :

لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة حول محاور الاستبيان وفقاً للعمل الحالي، تم استخدام اختبار (ت) وعرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٣): نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب العمل الحالى

المحور	العمل الحالي	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول	مشرف تربوي	22	3.33	0.76	-0.07	288	٠,٩٥
	معلم	268	3.34	0.54			
الثاني	مشرف تربوي	22	3.77	0.58	1.61	288	٠,١١
	معلم	268	3.57	0.58			
الثالث	مشرف تربوي	22	3.94	0.66	-0.45	288	٠,٦٥
	معلم	268	4	0.61			
الرابع (أ)	مشرف تربوي	22	3.75	0.83	-1.21	288	٠,٢٣
	معلم	268	3.91	0.57			
الرابع (ب)	مشرف تربوي	22	4.4	0.45	0.64	288	٠,٥٢
	معلم	268	4.33	0.5			
الخامس (أ)	مشرف تربوي	22	3.35	0.63	-1.28	288	٠,٢٠
	معلم	268	3.51	0.57			
الخامس (ب)	مشرف تربوي	22	3.92	0.63	0.32	288	٠,٧٥
	معلم	268	3.88	0.61			
السادس (أ)	مشرف تربوي	22	3.65	1	-0.87	288	٠,٣٨
	معلم	268	3.79	0.67			
السادس (ب)	مشرف تربوي	22	4.48	0.46	1.27	288	٠,٢١
	معلم	268	4.33	0.53			

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر):

قيمة (ت) تساوي (0.07-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (١,٦١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (0.45-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

قيمة (ت) تساوي (1.21-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب .

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

قيمة (ت) تساوي (0.64) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (1.28-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (٠,٣٢) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر):

قيمة (ت) تساوي (0.87-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر):

قيمة (ت) تساوي (١,٢٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

ثانياً : حسب متغير المؤهل العلمي :

لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة حول محاور الاستبيان وفقاً للمؤهل العلمي، تم استخدام اختبار (ف) وعرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٤): نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	0.22	3	0.07	0.23	0.87
	داخل المجموعات	90.23	286	0.32		
	الكلي	90.45	289			
الثاني	بين المجموعات	1.37	3	0.46	1.37	0.25
	داخل المجموعات	95.48	286	0.33		
	الكلي	96.85	289			
الثالث	بين المجموعات	1.06	3	0.35	0.94	0.42
	داخل المجموعات	107.62	286	0.38		
	الكلي	108.68	289			
الرابع (أ)	بين المجموعات	1.92	3	0.64	1.86	0.14
	داخل المجموعات	98.31	286	0.34		
	الكلي	100.23	289			
الرابع(ب)	بين المجموعات	1.15	3	0.38	1.60	0.19
	داخل المجموعات	68.83	286	0.24		
	الكلي	69.98	289			
الخامس (أ)	بين المجموعات	0.84	3	0.28	0.84	0.47
	داخل المجموعات	95.62	286	0.33		
	الكلي	96.46	289			
الخامس (ب)	بين المجموعات	2.35	3	0.78	2.14	0.10
	داخل المجموعات	104.96	286	0.37		
	الكلي	107.31	289			
السادس (أ)	بين المجموعات	0.29	3	0.10	0.20	0.90
	داخل المجموعات	140.30	286	0.49		
	الكلي	140.59	289			
السادس (ب)	بين المجموعات	1.39	3	0.46	1.72	0.16
	داخل المجموعات	77.06	286	0.27		
	الكلي	78.46	289			

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٠,٢٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (١,٣٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٠,٩٤) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

قيمة (ف) تساوي (١,٨٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

قيمة (ف) تساوي (١,٦٠) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٠,٨٤) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول

استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٢,١٤) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر):

قيمة (ف) تساوي (٠,٢٠) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر):

قيمة (ف) تساوي (١,٧٢) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

ثالثا : حسب متغير التخصص :

لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة حول محاور الاستبيان وفقاً للعمل الحالي، تم استخدام اختبار (ت) وعرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٥): نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول	مواد علمية	112	3.4	0.57	1.33	288	٠,١٨
	مواد نظرية	178	3.31	0.55			
الثاني	مواد علمية	112	3.58	0.58	-0.09	288	٠,٩٣
	مواد نظرية	178	3.58	0.58			
الثالث	مواد علمية	112	4.03	0.61	0.67	288	٠,٥٠
	مواد نظرية	178	3.98	0.62			
الرابع (أ)	مواد علمية	112	3.95	0.59	1.30	288	٠,٢٠
	مواد نظرية	178	3.86	0.59			
الرابع (ب)	مواد علمية	112	4.42	0.34	2.17	288	٠,٠٣
	مواد نظرية	178	4.29	0.56			
الخامس (أ)	مواد علمية	112	3.49	0.57	-0.33	288	٠,٧٤
	مواد نظرية	178	3.51	0.58			
الخامس (ب)	مواد علمية	112	3.88	0.59	-0.11	288	٠,٩١
	مواد نظرية	178	3.88	0.62			
السادس (أ)	مواد علمية	112	3.76	0.69	-0.26	288	٠,٨٠
	مواد نظرية	178	3.78	0.7			
السادس (ب)	مواد علمية	112	4.38	0.4	0.81	288	٠,٤٢
	مواد نظرية	178	4.33	0.59			

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (١,٣٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (0.09-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (0.67) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

قيمة (ت) تساوي (1.30) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب)

قيمة (ت) تساوي (٢,١٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب وكانت الفروق لصالح (المواد العلمية) حيث كان المتوسط الحسابي لها أكبر.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (0.33-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (0.11-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (0.26-) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) :

قيمة (ت) تساوي (0.81) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

رابعا : حسب متغير عدد سنوات الخدمة

لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة حول محاور الاستبيان وفقاً للمؤهل العلمي، تم استخدام اختبار (ف) وعرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٦): نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم التربوي

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	1.39	3	0.46	1.48	0.22
	داخل المجموعات	89.06	286	0.31		
	الكلي	90.45	289			
الثاني	بين المجموعات	1.66	3	0.55	1.66	0.18
	داخل المجموعات	95.19	286	0.33		
	الكلي	96.85	289			
الثالث	بين المجموعات	3.75	3	1.25	3.40	0.02
	داخل المجموعات	104.93	286	0.37		
	الكلي	108.68	289			
الرابع (أ)	بين المجموعات	1.05	3	0.35	1.01	0.39
	داخل المجموعات	99.18	286	0.35		
	الكلي	100.23	289			
الرابع(ب)	بين المجموعات	0.67	3	0.22	0.92	0.43
	داخل المجموعات	69.31	286	0.24		
	الكلي	69.98	289			
الخامس (أ)	بين المجموعات	0.88	3	0.29	0.88	0.45
	داخل المجموعات	95.59	286	0.33		
	الكلي	96.46	289			
الخامس (ب)	بين المجموعات	1.67	3	0.56	1.51	0.21
	داخل المجموعات	105.64	286	0.37		
	الكلي	107.31	289			
السادس (أ)	بين المجموعات	1.04	3	0.35	0.71	0.55
	داخل المجموعات	139.56	286	0.49		
	الكلي	140.59	289			
السادس (ب)	بين المجموعات	0.96	3	0.32	1.18	0.32
	داخل المجموعات	77.50	286	0.27		
	الكلي	78.46	289			

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر):

قيمة (ف) تساوي (١،٤٨) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (١،٦٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٣،٤٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر، ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٢٧): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في المحور الثالث حسب اختلاف عدد سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	المتوسطات الحسابية	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – أقل من١٠ سنوات	من ١٠ – أقل من ١٥ سنة	من ١٥ – أقل من ٢٠ سنة	من ٢٠ سنة فأكثر
أقل من ٥ سنوات	4.0795	–	٠,٠٥٠	٠,٠٩١	٠,٥٠٣*	٠,١٠٢
من ٥ – أقل من١٠ سنوات	4.0294		–	٠,٠٤١	٠,٤٥٣	٠,٠٦٩
من ١٠ – أ أقل من ١٥ سنة	3.9881			–	٠,٤١١	٠,٠٢٨
من ١٥ – أقل من ٢٠ سنة	3.5769				–	٠,٣٨٣
من ٢٠ سنة فأكثر	3.96					–

أشارت النتائج أن الفروق كانت بين (أقل من ٥ سنوات) و (من ١٥ – أقل من ٢٠ سنة) ولصالح (أقل من ٥ سنوات) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

قيمة (ف) تساوي (١,٠١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

قيمة (ف) تساوي (٠,٩٢) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٠,٨٨) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (١,٥١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر):

قيمة (ف) تساوي (٠,٧١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر):

قيمة (ف) تساوي (١,١٨) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

خامسا: حسب متغير تـأييد تطبيق التقويم المستمر

لمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة حول محاور الاستبيان وفقاً للمؤهل العلمي، تم استخدام اختبار (ف) وعرض النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٨): نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب تأييد تطبيق التقويم المستمر

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	3.70	3	1.24	4.07	0.01
	داخل المجموعات	86.74	286	0.30		
	الكلي	90.45	289			
الثاني	بين المجموعات	8.16	3	2.72	8.77	0.00
	داخل المجموعات	88.69	286	0.31		
	الكلي	96.85	289			
الثالث	بين المجموعات	1.98	3	0.66	1.77	0.15
	داخل المجموعات	106.70	286	0.37		
	الكلي	108.68	289			
الرابع (أ)	بين المجموعات	4.03	3	1.34	3.99	0.01
	داخل المجموعات	96.20	286	0.34		
	الكلي	100.23	289			
الرابع(ب)	بين المجموعات	1.31	3	0.44	1.81	0.15
	داخل المجموعات	68.67	286	0.24		
	الكلي	69.98	289			
الخامس (أ)	بين المجموعات	4.31	3	1.44	4.46	0.00
	داخل المجموعات	92.16	286	0.32		
	الكلي	96.46	289			
الخامس (ب)	بين المجموعات	3.69	3	1.23	3.39	0.02
	داخل المجموعات	103.62	286	0.36		
	الكلي	107.31	289			
السادس (أ)	بين المجموعات	9.54	3	3.18	6.94	0.00
	داخل المجموعات	131.06	286	0.46		
	الكلي	140.59	289			
السادس (ب)	بين المجموعات	0.35	3	0.12	0.43	0.73
	داخل المجموعات	78.10	286	0.27		
	الكلي	78.46	289			

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر):

قيمة (ف) تساوي (٤,٠٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر. ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٢٩): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في المحور الأول حسب اختلاف تأييد تطبيق التقويم المستمر

تطبيق التقويم المستمر	المتوسطات الحسابية	في المرحلة الابتدائية فقط	المرحلة المتوسطة لاحقا	المرحلة الثانوية لاحقا	عدم تطبيقه إطلاقا
في المرحلة الابتدائية فقط	٣,٤١٩٩	–	٠,٠٩٨٢	٠,٠٩٧٤	٠,٢١٥٠*
المرحلة المتوسطة لاحقا	٣,٥١٨١		–	٠,١٩٥٧	٠,٣١٣٣
المرحلة الثانوية لاحقا	٣,٣٢٢٥			–	٠,١١٧٦
عدم تطبيقه إطلاقا	٣,٢٠٤٩				–

أشارت النتائج أن الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (في المرحلة الابتدائية فقط) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٨,٧٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر، ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٣٠): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في المحور الثاني حسب اختلاف تأييد تطبيق التقويم المستمر

تطبيق التقويم المستمر	المتوسطات الحسابية	في المرحلة الابتدائية فقط	المرحلة المتوسطة لاحقا	المرحلة الثانوية لاحقا	عدم تطبيقه إطلاقا
في المرحلة الابتدائية فقط	٣,٤٧٨٥	–	٠,٠٠٢٣	٠,٣٠٠٠	٠,٣٠٢٧*
المرحلة المتوسطة لاحقا	٣,٤٧٦٢		–	٠,٢٩٧٦	٠,٣٠٥٠
المرحلة الثانوية لاحقا	٣,١٧٨٦			–	٠,٦٠٢٦
عدم تطبيقه إطلاقا	٣,٧٨١٢				–

أشارت النتائج أن الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (عدم تطبيقه إطلاقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى. وكذلك بين (المرحلة الثانوية لاحقا) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (عدم تطبيقه إطلاقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (١,٧٧) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

قيمة (ف) تساوي (٣,٩٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب.

ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٣١): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في المحور الرابع (أ) حسب اختلاف تأييد تطبيق التقويم المستمر

تطبيق التقويم المستمر	المتوسطات الحسابية	في المرحلة الابتدائية فقط	المرحلة المتوسطة لاحقا	المرحلة الثانوية لاحقا	عدم تطبيقه إطلاقا
في المرحلة الابتدائية فقط	٣,٩٣٨٦	–	٠,٢٢٨٠	٠,٠٦١٣	٠,١٧٢٩
المرحلة المتوسطة لاحقا	٤,١٦٦٧		–	٠,١٦٦٧	٠,٤٠٠٩*
المرحلة الثانوية لاحقا	٤,٠٠٠٠			–	٠,٢٣٤٢
عدم تطبيقه إطلاقا	٣,٧٦٥٨				–

أشارت النتائج أن الفروق كانت بين (المرحلة المتوسطة لاحقا) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (عدم تطبيقه إطلاقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

قيمة (ف) تساوي (١,٨١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٤,٤٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر، ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٣٢): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في المحور الخامس (أ) حسب اختلاف تأييد تطبيق التقويم المستمر

تطبيق التقويم المستمر	المتوسطات الحسابية	في المرحلة الابتدائية فقط	المرحلة المتوسطة لاحقا	المرحلة الثانوية لاحقا	عدم تطبيقه إطلاقا
في المرحلة الابتدائية فقط	٣,٦١٩٢	-	٠,١٦٤٠	٠,١٢٥٦	٠,٢٦٠٩*
المرحلة المتوسطة لاحقا	٣,٤٥٥١		-	٠,٠٣٨٤	٠,٠٩٦٨
المرحلة الثانوية لاحقا	٣,٤٩٣٦			-	٠,١٣٥٣
عدم تطبيقه إطلاقا	٣,٣٥٨٣				-

أشارت النتائج أن الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و(عدم تطبيقة إطلاقا) ولصالح (في المرحلة الابتدائية فقط) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٣,٣٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر.

ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٣٣): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في المحور الخامس
(ب) حسب اختلاف تأييد تطبيق التقويم المستمر

تطبيق التقويم المستمر	المتوسطات الحسابية	في المرحلة الابتدائية فقط	المرحلة المتوسطة لاحقا	المرحلة الثانوية لاحقا	عدم تطبيقه إطلاقا
في المرحلة الابتدائية فقط	٣,٩٧١٥	–	٠,٣٦٨٩*	٠,٠٠٩٢	٠,١٦٠٠
المرحلة المتوسطة لاحقا	٣,٦٠٢٦		–	٠,٣٧٨٢	٠,٢٠٨٩
المرحلة الثانوية لاحقا	٣,٩٨٠٨			–	٠,١٦٩٣
عدم تطبيقه إطلاقا	٣,٨١١٥				–

أشارت النتائج أن الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و (المرحلة المتوسطة لاحقا) ولصالح (في المرحلة الابتدائية فقط) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٦,٩٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

ولمعرفة لصالح من هذه الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٣٤): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في المحور السادس (أ) حسب اختلاف تأييد تطبيق التقويم المستمر

تطبيق التقويم المستمر	المتوسطات الحسابية	في المرحلة الابتدائية فقط	المرحلة المتوسطة لاحقا	المرحلة الثانوية لاحقا	عدم تطبيقه إطلاقا
في المرحلة الابتدائية فقط	٣,٨٨٤٢	–	٠,٢٤٥٤	٠,٤٣٠٥	٠,٢٨٨٦*
المرحلة المتوسطة لاحقا	٤,١٢٩٦		–	٠,٦٧٥٩*	٠,٥٣٤٠*
المرحلة الثانوية لاحقا	٣,٤٥٣٧			–	٠,١٤١٩
عدم تطبيقه إطلاقا	٣,٥٩٥٦				–

أشارت النتائج أن الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و(عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (في المرحلة الابتدائية فقط) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى. كذلك كانت الفروق بين (المرحلة المتوسطة لاحقا) و (المرحلة الثانوية لاحقا) ولصالح (المرحلة الثانوية لاحقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى. كذلك الفروق بين (المرحلة المتوسطة لاحقا) و(عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (عدم تطبيقه إطلاقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) :

قيمة (ف) تساوي (٠,٤٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

الفصل الخامس

- ملخص النتائج .
- التوصيات .
- المقترحات .

الفصل الخامس

ملخص النتائج – التوصيات – المقترحات

ملخص النتائج لاستجابات عينة الدراسة حول محاور ومجالات الاستبيان

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر) :

العبارات التي تقيس إيجابيات التقويم المستمر، تكونت من ثلاث وعشرين عبارة ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة كبيرة جدا على عبارتين وبدرجة كبيرة على سبع عبارات وبدرجة متوسطة على ثلاث عشرة عبارة وبدرجة قليلة على عبارة واحدة. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٣٤) وهذا يعني أن إيجابيات التقويم المستمر بصفة عامة كانت بدرجة (متوسطة).

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) :

العبارات التي تقيس سلبيات التقويم المستمر، تكونت من سبع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة كبيرة على خمس عبارات وبدرجة متوسطة على عبارتين . وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٥٨) وهذا يعني أن سلبيات التقويم المستمر بصفة عامة كانت بدرجة (كبيرة).

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) :

العبارات التي تقيس الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر، تكونت من عشر عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة كبيرة جدا على ثلاث عبارات وبدرجة كبيرة على سبع عبارات. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٤,٠٠) وهذا يعني أن الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر بصفة عامة كانت درجة (كبيرة).

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

العبارات التي تقيس ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، تكونت من تسع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة دائما على عبارتين وبدرجة غالبا على ست عبارات وبدرجة أحيانا على عبارة واحدة. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٨٩) وهذا يعني أن ممارسة الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة كانت بدرجة (غالباً) .

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) :

العبارات التي تقيس أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، تكونت من تسع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة مهمة جدا على خمس عبارات وبدرجة مهمة على أربع عبارات. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٤,٣٤) وهذا يعني أن أهمية الخطوات الواجب إتباعها من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة كانت بدرجة (مهمة جداً).

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) :"

العبارات التي تقيس استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، تكونت من ثلاث عشرة عبارة ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة دائما على ثلاث عبارات وبدرجة غالبا على أربع عبارات وبدرجة أحيانا على خمس عبارات وبدرجة نادرا على عبارة واحدة. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٥٠) وهذا يعني أن استخدام

أدوات جمع المعلومات من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة بدرجة (غالباً) .

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر)

العبارات التي تقيس أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب ، تكونت من ثلاث عشرة عبارة ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة مهمة جدا على ثلاث عبارات وبدرجة مهمة على سبع عبارات وبدرجة متوسطة على ثلاث عبارات. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٨٨) وهذا يعني أن أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة بدرجة (مهمة).

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر)

العبارات التي تقيس ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمرمن قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث ، تكونت من تسع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة غالبا على ثمان عبارات وبدرجة أحيانا على عبارة واحدة. وهذه الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٣,٧٧) وهذا يعني أن ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمرمن قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث بصفة عامة بدرجة (غالبا).

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر)

العبارات التي تقيس أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمرمن قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث ، تكونت من تسع عبارات ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن هناك استجابة بدرجة مهمة جدا على ثمان عبارات وبدرجة مهمة على عبارة واحدة. وهذه

الاستجابات جعلت قيمة المتوسط الحسابي العام لعبارات هذا المحور يساوي (٤,٣٤) وهذا يعني أن أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر من قبل معلمي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث بصفة عامة بدرجة (مهمة جدا).

نتائج المقارنات بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول محاور الاستبيان

أولا : حسب متغير العمل الحالي

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

ثانيا : حسب متغير المؤهل العلمي

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

ثالثا : حسب متغير التخصص

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب وكانت الفروق لصالح (المواد العلمية) حيث كان المتوسط الحسابي لها أكبر.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

رابعا: حسب متغير عدد سنوات الخدمة

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر، الفروق كانت بين (أقل من ٥ سنوات) و (من ١٥ – أقل من ٢٠ سنة) ولصالح (أقل من ٥ سنوات) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب اتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

خامساً : حسب متغير تـأييد تطبيق التقويم المستمر :

المحور الأول (إيجابيات التقويم المستمر) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول إيجابيات التقويم المستمر. الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (في المرحلة الابتدائية فقط) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الثاني (سلبيات التقويم المستمر) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول سلبيات التقويم المستمر، الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (عدم تطبيقه إطلاقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى. وكذلك بين (المرحلة الثانوية لاحقا) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (عدم تطبيقه إطلاقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الثالث (صعوبات تطبيق التقويم المستمر) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول صعوبات تطبيق التقويم المستمر.

المحور الرابع (أ) (ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة خطوات تقويم مهارات الطلاب، الفروق كانت بين (المرحلة المتوسطة لاحقا) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (عدم تطبيقه إطلاقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الرابع (ب) (أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب.

المحور الخامس (أ) (استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول استخدام أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر، الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و (عدم تطبيقة إطلاقا) ولصالح (في المرحلة الابتدائية فقط) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الخامس (ب) (أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للتقويم المستمر، الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و (المرحلة

المتوسطة لاحقا) ولصالح (في المرحلة الابتدائية فقط) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور السادس (أ) (ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر)

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول ممارسة الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر. الفروق كانت بين (في المرحلة الابتدائية فقط) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (في المرحلة الابتدائية فقط) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى. كذلك كانت الفروق بين (المرحلة المتوسطة لاحقا) و (المرحلة الثانوية لاحقا) ولصالح (المرحلة الثانوية لاحقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى. كذلك الفروق بين (المرحلة المتوسطة لاحقا) و (عدم تطبيقه إطلاقا) ولصالح (عدم تطبيقه إطلاقا) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور السادس (ب) (أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر)

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات حول أهمية الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج للتقويم المستمر.

التوصيات

حيث أن توصيات الدراسة تنبثق من نتائجها ، لذا يوصي الباحث بما يلي:

١- العمل على زيادة إيجابيات التقويم المستمر ،وذلك من خلال:

- إيجاد آلية تزيد من قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول؛وذلك لأن آلية التقويم المستمر الحالية تنص على أن الطالب الذي أتقن المهارة واجتازها فإنه لن يتم تقويمه مرة أخرى وبالتالي تقل دافعيته للمراجعة والاستذكار؛وبالتالي تقل قدرته على الاحتفاظ بالمعلومة لمدة أطول .
- إقامة الدورات التربوية المكثفة عن أهمية الأهداف التربوية وصياغتها ،وتبصير المعلمين بأهمية الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا من الجانب المعرفي.
- إقامة الدورات التدريبية التي تبصر المعلمين بالطرق المثلى لاختيار الوسائل والأنشطة التي تسهم في تحسين العملية التعليمية أثناء القيام بعملية التقويم المستمر ،والتركيز في هذه الدورات على أهمية التغذية الراجعة التي تعد بمثابة المرآة للمعلم والمتعلم.

٢- التغلب على سلبيات التقويم المستمر وذلك من خلال :

- إيجاد آلية تعمل على زيادة روح المنافسة بين المتفوقين،وعلى تنظيم مهارات الحد الأدنى،فمن المعلوم أن درجة إتقان المهارة تتفاوت تفاوتا كبيرا بين طالب وآخر ،فمنهم من يتقنها إتقانا كاملا ومنهم من يتقنها بمستوى أقل وبعد عدة محاولات؛ وبالتالي يتساوى المتفوقون مع بعضهم ومع غيرهم مما يقلل روح المنافسة فيما بينهم.
- تبصير أولياء الأمور بفلسفة التقويم المستمر وأنه لم يوضع لكي ينتقل الطالب من صف لآخر؛وإنما لتحسين العملية التعليمية ،وبالتالي فإن عليهم متابعة نتائج أبنائهم باهتمام وعدم التركيز فقط على النجاح آخر العام.
- زيادة الحصص الدراسية في بعض المواد؛لأن التطبيق السليم للتقويم المستمر يستغرق وقتا طويلا من الحصة الأمر الذي يؤدي إلى تأخير المعلم عن إكساب الطالب المهارات الأدائية المطلوبة ،وكذلك إعادة النظر في محتوى بعض المواد الدراسية الذي لايتلاءم مع فلسفة التقويم المستمر.

- جعل فلسفة التقويم المستمر جزءا مهما من برامج إعداد المعلم في الكليات التربوية والاهتمام بالتدريب المكثف أثناء الخدمة؛لكي يكون المعلم متحمسا لتطبيقه.
- إيجاد آلية تنفيذ موحدة لتطبيق التقويم المستمر في جميع الإدارات التعليمية؛لسد الطريق أمام الاجتهادات الشخصية من قبل المعلمين.

٣- إيجاد الحلول المناسبة للتغلب على الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر مثل:

- خفض نصاب المعلم من الحصص الدراسية كي يتمكن من تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل .
- توعية أولياء الأمور بهذا النوع من التقويم عن طريق المطويات والنشرات التربوية.
- توزيع الطلاب في الفصول الدراسية بأعداد مناسبة .
- العمل على إيجاد جهاز فني متخصص بالقياس والتقويم بإدارات التعليم يشرف بشكل فعال على تطبيق التقويم المستمر،ويقوم بتصميم المقاييس المقننة وإصدار الأدلة الموضحة لكيفية تطبيق التقويم المستمر بطريقة سليمة
- تخفيف حدة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم لكي يمارس عملية التقويم المستمر بدرجة عالية من الجودة،وتقديم الدورات التدريبية المكثفة أثناء العام الدراسي حتى يتم الوصول إلى التطبيق السليم والنتيجة المثلى.

٤- ضرورة حث المعلمين على ممارسة التقويم القبلي كخطوة مهمة من خطوات التقويم المستمر عن طريق الدورات أو النشرات التربوية من قسم الإشراف التربوي؛لكي يتمكن المعلم من التعرف على الخلفيات المعرفية لتلاميذه،ومن ثم يعيد النظر في الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها.

٥- تزويد المعلمين بكل جديد في مجال استخدام أدوات جمع المعلومات للقيام بعملية التقويم المستمر عن طريق الدورات التدريبية التي تكاد قليلة أو معدومة في مجال تزويد المعلمين بكل جديد في مجال القياس والتقويم.

٦- إيجاد آلية تعمل على زيادة تفاعل أولياء الأمور مع البيئة المدرسية؛لكي يتمكن ولي الأمر من المشاركة في البرنامج العلاجي؛لتقوية جوانب الضعف لدى ابنه كواحد من أهم الإجراءات الواجب إتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر.

٧- عقد ندوة علمية لأصحاب التخصص العلمي والنظري لمناقشة أسباب اختلاف وجهة نظرهم حول أهمية خطوات تقويم مهارات الطلاب

٨- عقد ندوة علمية لأصحاب سنوات الخدمة المختلفة لمناقشة أسباب اختلاف وجهة نظرهم حول صعوبات تطبيق التقويم

٩- عقد ندوة علمية لمناقشة أسباب اختلاف وجهة نظر عينة الدراسة حول تأييد تطبيق التقويم المستمر.

المقترحات :

١- إجراء دراسة تقويمية مشابهة لواقع التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تطبق في منطقة أخرى من مناطق المملكة

٢- إجراء دراسة مشابهة لواقع التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية تطبق على المعلمات والمشرفات التربويات.

٣- إجراء دراسة تقويمية لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط للوقوف على أثر تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

٤- إجراء دراسة تقويمية لمستوى طالبات الصف الأول المتوسط للوقوف على أثر تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنات.

المصادر والمراجع

أولاً : المصادر :

١- القرآن الكريم ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ، المدينة المنورة .

٢- البخاري ، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (١٩٧٩) ، صحيح البخاري ، تركيا ، استانبول ، المكتبة الإسلامية .

٣- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم(١٩٩٧).لسان العرب.دار صادر للطباعة والنشر:بيروت، لبنان.

٤- الرازي ، محمد بن أبي بكر (١٩٩٥) . مختار الصحاح . دائرة المعاجم : بيروت، لبنان .

ثانياً :المراجع العربية

٥- أبو جلالة، صبحي حمدان (١٩٩٩).اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة.ط١ ،مكتبة الفلاح:الكويت.

٦- أبو حطب ،فؤاد(١٩٩٢).القدرات العقلية.مكتبة الأنجلوالمصرية:القاهرة.

٧- أبو حطب ، فؤاد (١٩٩٢) . دليل المعلم في تقويم الطالب . وزارة التربية والتعليم : القاهرة.

٨- أبو زيد، محمد خير(٢٠٠٥).أساليب التحليل الإحصائي باستخدام برمجية**SPSS**.دار جرير للنشر:عمان.

٩- أبوسل ، محمد عبد الكريم(٢٠٠٢م).قياس وتقويم تعلم الطلبة.دار الفرقان:الأردن.

١٠- أبو سريس ،صالح قاسم(١٩٩٨).الواجبات البيتية وأثرها في تحصيل الطلبة في الرياضيات،رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة النجاح الوطنية:نابلس.

١١- أبوسل ، محمد عبد الكريم(١٩٩٩).مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها.ط١، دار الفرقان: الأردن

١٢- أبو الشعر ، نجيب أمين (١٩٩١) . أثر الاختبارات التكوينية والحصص العلاجية في تحصيل الطلاب الصف العاشر في الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة .كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية : عمان ، الأردن

١٣- أبو لبدة ، سبع محمد (١٩٩٦) . مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي . جمعية أعمال المطابع التعاونية : عمان، الأردن .

١٤- إسماعيل ، محمد المري (٢٠٠٩) . محاضرات في مبادئ التقويم التربوي . جامعة أم القرى:مكة المكرمة .

١٥- أحمد ، محسن محمود(١٩٩٤).فعالية تقديم الأهداف السلوكية والتقويم البنائي في تحصيل مقرر طرق تدريس اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام.مجلة البحث في التربية وعلم النفس:كلية التربية، جامعة المنيا.

١٦- بامشموس ، سعيد وآخرون (١٩٩٣) .التقويم التربوي . مطابع دار البلاد : جدة .

١٧- البحيري، محمد حامد محمد(١٤٢٥هـ).مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الملك سعود، كلية التربية:الرياض

١٨- البراهيم،هيا بنت عبد العزيز(١٤٢٢هـ).مدى فعالية لائحة تقويم الطالب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بمراحل التعليم العام للبنات،رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الملك سعود، كلية التربية:الرياض.

١٩- جابر ، عبد الحميد (٢٠٠٢) . اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس . ط١ ، دار الفكر العربي : القاهرة .

٢٠- جابر ، عبد الحميد جابر (٢٠٠٤) . نحو تعليم أفضل ، إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني . دار الفكر العربي : القاهرة .

٢١- حبيب ، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦) . التقويم والقياس في التربية وعلم النفس . مكتبة النهضة المصرية .

٢٢- حسن، علي حسين(١٩٩١).أساليب تقييم التحصيل الدراسي في مدارس التعليم العام،دراسة مسحية تقييمية.مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٢٣- حسن ، محمود محمد (١٩٩٧) .أثر التقويم البنائي على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية ، أسيوط .

٢٤- الحصيني ، سامي مصبح غرمان(١٤٢٨).مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية،رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى:مكة المكرمة.

٢٥- حنو ، رقية (٢٠٠٣) . مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح الوطنية : نابلس ، فلسطين.

٢٦- خضر،رشيد فخري(٢٠٠٥).التقويم التربوي.الطبعة الأولى،دار القلم للنشر والتوزيع:دبي .

٢٧- دمياطي ، فوزية إبراهيم (١٩٩٢) .أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة . المجلة العربية للتربية .

٢٨- الدوسري ، إبراهيم مبارك (٢٠٠١) . إطار مرجعي للتقويم التربوي . مكتب التربية العربي لدول الخليج : الرياض .

٢٩- الدوسري ، راشد (٢٠٠٣) . الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفي بالمرحلة الإعدادية . مجلة العلوم التربوية ، جامعة القاهرة .

٣٠- الدوسري ، راشد (٢٠٠٤) . القياس والتقويم التربوي الحديث ، مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة . دار الفكر : عمان .

٣١- الداود، هند عبد الله عبد الرحمن(١٤٢٥هـ) . واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات،رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الملك سعود :الرياض.

٣٢- الديب ، فتحي (١٩٩٣) . التقويم وبناء الاختبارات . مجلة العلوم التربوية ، جامعة القاهرة .

٣٣- رجب ، مصطفى (١٩٨٩) . اثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم . المؤتمر التربوي السنوي الخامس ، المنامة (٤-٦) إبريل ١٩٨٩ .

٣٤- الزهراني، سفر حسن سعد(١٤٢٩).العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى، كلية التربية:مكة المكرمة.

٣٥- زيتون ، حسن حسين (١٤٢٨) . أصول التقويم والقياس التربوي . الدار الصولتية للتربية : الرياض .

٣٦- زيتون ، حسن حسين (٢٠٠١) . تصميم التدريس . عالم الكتب : القاهرة .

٣٧- زيتون ، حسن وكمال ، زيتون (٢٠٠٣) . التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية . عالم الكتب : القاهرة .

٣٨- الزيود ، نادر وعليان ، هشام (١٩٩٠) . مبادئ القياس والتقويم في التربية . دار الفكر للطباعة والنشر : عمان .

٣٩- سعادة ، جودت و إبراهيم ، عبد الله (٢٠٠٤). المنهج المدرسي المعاصر . دار الفكر : عمان .

٤٠- سيد ، علي أحمد وسالم ، أحمد محمد (٢٠٠٤) . التقويم في المنظومة التربوية . مكتبة الرشد للنشر والتوزيع : الرياض .

٤١- الشبول ، فتحية (٢٠٠٤) . فاعلية الحقيبة التقويمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل العلمي والتقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان ، الأردن.

٤٢- شحاتة ، حسن (٢٠٠٣) . آفاق تربوية متجددة نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل . الدار المصرية اللبنانية :القاهرة.

٤٣- شحاتة ، زين (١٩٩٨). المرشد في تعليم التربية الإسلامية . مكتبة الشباب للعلم والثقافة : الرياض .

٤٤- شراز، محمد صالح(٢٠٠٩).التحليل الإحصائي للبيانات.ط١، جامعة أم القرى:مكة المكرمة.

٤٥- الشعلة ، الجميل محمد (٢٠٠١) . أثر تفاعل واقعية الإنجاز والتغذية المرتدة على مستوى الأداء لدى طالبات كلية التربية بشقراء بالمملكة العربية السعودية . مجلة التربية : جامعة الأزهر .

٤٦- الشيخ ،تاج السر عبدالله وآخرون(٢٠٠٥).القياس والتقويم التربوي. ط٢، مكتبة الرشد :الرياض.

٤٧- الشهاب ، علي جاسم (٢٠٠٢) . أساليب التقويم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس ورأي طلبة كلية التربية فيها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي . مجلة التربية : جامعة الأزهر.

٤٨- الشهري ، بندر سالم (٢٠٠٦) . دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى:مكة المكرمة.

٤٩- الصراف ، قاسم علي (٢٠٠٢) . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس . دار الكتاب الحديث:الكويت.

٥٠- الصعيدي، عمر سالم محمد(١٤٢٥هـ).ممارسات معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة،رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة أم القرى:مكة المكرمة.

٥١- عباس وآخرون (٢٠٠٣) . البحث العلمي مفهومه ، أدواته ، أساليبه . دار أسامة للنشر والتوزيع : الرياض .

٥٢- عبد العليم، إبراهيم(١٩٦٨).الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية.دار المعارف:القاهرة.

٥٣- عبد الفتاح حسين (٢٠٠٥) . محاضرات البحث العلمي في التربية وعلم النفس . جامعة أم القرى :مكة المكرمة .

٥٤- عبد المنعم ، ممدوح وجابر، عيسى عبد الله (١٩٩٥) . القياس والتقويم التربوي والنفسي . مكتبة الفلاح : الكويت .

٥٥- عدس ، عبد الرحمن وقطامي ، يوسف (٢٠٠٣) . علم النفس التربوي ، النظرية والتطبيق الأساسي . دار الفكر : عمان .

٥٦- عريان، سميرة عطية(٢٠٠١).فعالية استخدام أسلوب التقويم المستمر في تدريس مادة مبادئ التدريس على مستويات التحصيل المعرفي لدى الطلبة معلمي الفلسفة.بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثروة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة:٢٤ ـ ٢٥ يوليو، جامعة عين شمس.

٥٧- عريفج ، سامي ومصلح ، خالد (١٩٩٩) . في القياس والتقويم . مكتبة المجدلاوي: عمان .

٥٨- العصيمي ، حميد هلال مذكر(١٤٢٣هـ).تقويم اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور، رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى، كلية التربية :مكة المكرمة.

٥٩- عقل ، أنور (٢٠٠١) . أساليب تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم ، دراسة ميدانية . مجلة التربية : قطر .

٦٠- علام ، صلاح (٢٠٠٢) . القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة . دار الفكر العربي : القاهرة .

٦١- علام ، صلاح (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل " أسسه النظرية والمهنية وتطبيقاته الميدانية " دار الفكر العربي : القاهرة .

٦٢- علي ، محمد السيد(١٩٩٢).فعالية التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم وقلقهم للامتحان في سلطنة عمان.مجلة التربية المعاصرة، العدد الثالث والعشرون، السنة التاسعة.

٦٣- عودة ، أحمد (٢٠٠٤) . القياس والتقويم في العملية التدريسية . دار الأمل للنشر والتوزيع : إربد .

٦٤- عويضة ، جمال عمر عطية(١٩٩٧).أثر كل من التقويم التكويني والحصص العلاجية على التحصيل لدى تلاميذ الصفوف الأولى الأساسية، رسالة ماجستير.جامعة آل البيت : الأردن.

٦٥- الغامدي ،آمنة محمد صالح(١٤٣٠).فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم"دراسة تقويمية لصدق المحتوى، وفاعلية الاستخدام في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة، رسالة ماجستيرغير منشورة.جامعة أم القرى، كلية التربية :مكة المكرمة.

٦٦- الغامدي ،سعيد عبد الله، والزهراني، خالد علي(١٤٢٠هـ).دراسة تحليليةلمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليافي المرحلة الابتدائية المحددة في أسلوب التقويم المستمر في ضوء مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ ،ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الواقع والتطلعات.الإدارة العامة للمناهج، التطوير التربوي:الرياض.

٦٧- الغامدي ، صالح عطية وآخرون (١٤١٩هـ).التنظيم الجديد لتقويم المواد الشفهية- التقويم المستمر-، بحث منشور.الإدارة العامة للتعليم ،التطوير التربوي:مكة المكرمة.

٦٨- الغريب، رمزية(١٩٨٧).التقويم والقياس النفسي والتربوي.مكتبة الأنجلو المصرية:القاهرة.

٦٩- فتح الله ، مندور عبد السلام (٢٠٠٠) . التقويم التربوي . دار النشر الدولي للنشر والتوزيع : الرياض .

٧٠- كوجك ، كوثر حسين (١٩٩٧) . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس . عالم الكتب : القاهرة .

٧١- مراد ، خلود علي (٢٠٠١) . أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظلم التقويم التربوي ، رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة البحرين .

٧٢- مرعي ، توفيق والحيلة ، محمود (٢٠٠٢) . طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة : عمان .

٧٣- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨١) . دراسة مقارنة لواقع التقويم والامتحانات بدول الخليج العربي . الكويت .

٧٤- المغيدي، الحسن محمد(١٤٢١هـ).معوقات نظام التقويم المستمر في منطقة أبها التعليمية من المملكة العربية السعودية.مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية.

٧٥- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢) . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس . دار المسيرة للنشر والتوزيع : عمان .

٧٦- منسي ، محمود (٢٠٠٠) . علم النفس التربوي للمعلمين . دار المعرفة الجامعية : الإسكندرية .

٧٧- الناجم ، محمد عبد العزيز (٢٠٠٠) . واقع التعليم المستمر في التدريس لمقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك سعود :الرياض.

٧٨- نصار ، يحيى (٢٠٠٢) . ادراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبارات كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية . المجلة التربوية ، جامعة قطر.

٧٩- نصر ، حمدان (١٩٩٨) . مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات وتقويم الطلبة . مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة الكويت .

٨٠- هادي، سعيد بن سعد(١٤٢٤هـ).واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستيرغير منشورة.جامعة أم القرى، كلية التربية :مكة المكرمة.

٨١- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧) . المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للآئحة تقويم الطالب . الإدارة العامة للاختبارات والقبول ، وزارة التربية والتعليم ، الرياض .

٨٢- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧) . لائحة تقويم الطالب المعدلة . الإدارة العامة للاختبارات والقبول ، وزارة التربية والتعليم ، الرياض .

٨٣- وهبة ، نخلة (١٩٩٣). التقويم التكويني في خدمة التعليم . وزارة التربية والتعليم : البحرين .

٨٤- يوسف ، ماهر إسماعيل والرافعي ، محمد (٢٠٠٣) . التقويم التربوي أسسه وإجراءاته . مكتبة الرشد للنشر والتوزيع : الرياض .

٨٥- اليونس ، يونس (٢٠٠٤) . أثر طريقة التقويم المستخدمة في أثناء الفصل الدراسي في مساق القياس والتقويم التربوي على تحصيل طلبة الدبلوم المهني في الجامعة الأردنية . مجلة الدراسات : عمان ، الأردن .

ثالثاً : المراجع الأجنبية :

86- Biren Baum, M (1994) . Towards Adaptive Assessment-the Students' Angle . Studies in Educational Evaluation.

87- Crocher,L , & Algina , J. (1986) . Introduction to Classical and Modern Test Theory . Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

88- Culbertson,L.D. (2000) . Alternative Assessment : Primary Grade Literacy Teacher's Knowledge, Attitudes, and Practices. Dissertation Abstracts, Indiana University of Pennsylvania,USA.

89- Gipps, C.V. (1994) : Beyond Testing . Towards A theory of Educational Assessment. Washington, D.C. Flamer press.

90- Hamilton, R.(2006). Assessing Mississippi Aest Teachers Capacity for Teaching Science Integrated Process Skills. (Master

91- Thesis . Mississippi State University,2006)

92- Khan,K.(2001). Formative Self-Assessment Using Multiple Truefalse Questions On the internet: Feedback according to confidence about Correct Knowledge.

93- Korth,L.M. (1976) . The Effect of Formative Evaluation Methods on Achievement in Individualized 7th Grade Mathematics, Doctors Dissertation University of Southern California.

94- Mc Clure, John (1999) . Concept Map, Assessment of Classroom Learning : Reliability, Validity and Logistical Practicality . Journal of Research in Science Teaching.

95- Margot R.(1982).The Effects of Formative Assessment and Currectives on Learning Achievement,(Doctoral Dissertion, University of South California ,1983)

96- Mevarech, Z.R. (1987) . Effects of Computer-Assisted instruction (CAI) With Fixed and Adaptive Feedback on Children's Mathematics Anxiety and Achievement. Journal of Experimental Education.

97- Mills,C. (1993). Practical Issues in Large-Scale Computerized Adaptive Testing . Applied Measurement in Education.

98- Norman Gronlund, Measurement and Evaluation in teaching, 5th ed New York, Mc Millan Publishing Co 1985.

99- Sanders, W.L. and Horn, S.P. (1990).Educational assessment reassessed :the usefulness of standardize and alternative measures of student achievement as indicators for the assessment of educational outcomes, Education Policy Analysis Archives

100- Sax,Gilbert. (1980) . Prenciples of Education and Psycological Measurement and Evaluation(2thed) Belmond, CA: Wadsworth Publishing Co.

101- Tanner, H. Jones, S. and Davies, A (2002) . Developing Numeracy in the Secondary School. A practical Guide for Students and Teachers, London: David

102- Fulton Publishers.

ملاحـــق الدراســـة

ملحق (١)

أسماء المحكمين وفق الترتيب الأبجدي

الاسم	التخصص	الوظيفة
د. إبراهيم الخضيري	اختبارات ومقاييس	رئيس قسم الاختبارات بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالقصيم
أ.د.ربيع سعيد طه	الإحصاء والبحوث	أستاذ الإحصاء والبحوث بكلية التربية بجامعة أم القرى
د.علي محمد زكري	اختبارات ومقاييس	أستاذ مساعد بجامعة الدمام
أ.د.محمد المري محمد إسماعيل	اختبارات ومقاييس	أستاذ القياس والتقويم بكلية التربية بجامعة أم القرى
د.محمد راشد الزهراني	اختبارات ومقاييس	رئيس قسم الاختبارات بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالقنفذة

ملحق (٢)

الاستبيان بعد العرض على المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية

أخي معلم /مشرف الصفوف العليا حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

يعتزم الباحث بإذن الله تعالى القيام بدراسة عنوانها " التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث ــ دراسة تقويمية ــ " ويضع بين يديكم هذا الاستفتاء الذي تتطلبه الدراسة لأخذ رأي سعادتكم في البنود والعبارات الواردة في فقراته والتكرم بالإجابة عليها حيث ستعامل هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط ، راجياً منكم قراءة كل عبارة من عبارات الاستفتاء قراءة متأنية ثم وضع علامة (✓) في الخانة التي تمثل رأيك ووجهة نظرك ، وإني إذ أتقدم إليكم بجزيل الشكر والامتنان على ما ستبذلون من وقت وجهد في الإجابة على بنود هذا الاستفتاء لأرجو من الله أن يجزيكم خير الجزاء على عظيم مساندتكم ، جعل الله ذلك في موازين حسناتكم ، والله يحفظكم ويرعاكم.

أخوكم الباحث

عبد الله أحمد عبد الله الشهابي

الاسم:..(اختياري)

المدرسة..

مركز الإشراف...

المؤهل العلمي :

O دبلوم معهد المعلمين O دبلوم الكليات المتوسطة O بكالوريوس تربوي

O بكالوريوس غير تربوي O آخر

اذكره...

التخصص

O مواد علمية O مواد نظرية

عدد سنوات الخدمة

Oأقل من خمس سنوات

O من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات

O من عشر سنوات إلى أقل من خمس عشرة سنة

O من خمس عشرة سنة إلى أقل من عشرين سنة

Oعشرون سنة فأكثر

عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم التربوي

O لا يوجد O دورة واحدة O دورتان تدريبيتان O أكثر من دورتين تدريبيتين

المحور الأول : فيما يلي عدد من العبارات ، كل منها يشرح إيجابية من إيجابيات التقويم المستمر. الرجاء قراءة كل منها قراءة متمعنة ثم حدد أمام كل عبارة درجة تحققها من خلال تطبيقك/إشرافك على التطبيق في الميدان التربوي .

م	العبـــــــــــــــــــارة	درجة الإيجابية				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
		○	○	○	○	○
١	إتقان الطالب للكفايات والمهارات الأساسية التي تم تدريسها.					
٢	تنمية مهارة التقويم الذاتي عند الطالب .					
٣	زيادة مشاركة الطالب في الصف .					
٤	تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه .					
٥	تشجيع اعتماد الطالب على ذاته في التعلم .					
٦	زيادة قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول .					
٧	تمكين الطالب من تطبيق المهارات التي تعلمها في مواقف جديدة .					
٨	كشف المعلم لجوانب الضعف والقوة لدى طلابه في وقت مبكر .					
٩	تنويع المعلم لأساليب التدريس تبعا للموقف التعليمي .					
١٠	اختيار الأنشطة والوسائل بناءً على كفايتها في تحسين العملية التعليمية .					
١١	المساعدة على ربط موضوعات المنهج بعضها ببعض .					
١٢	تحسين عملية التعلم بتوفير تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم .					
١٣	فتح مجال الحوار والنقاش أمام التلاميذ .					
١٤	زيادة فرص التعلم التعاوني .					
١٥	الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب للتركيز عليها أثناء التدريس.					
١٦	إكساب الطالب مهارات جديدة لم تنص عليها اللائحة من خلال عملية التعلم.					
١٧	تركيز المعلم على التدريس بدلاً من الاختبارات وتصحيحها.					
١٨	اهتمام المعلم بجميع المستويات المعرفية (تذكر ــ فهم ــ تطبيق ــ تحليل .....إلخ)					
١٩	اهتمام المعلم بالجوانب الوجدانية لدى الطلاب .					
٢٠	إعطاء صورة واضحة عن إتقان الطلاب للمهارات .					
٢١	خفض معدلات رسوب الطلاب .					
٢٢	تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات .					
٢٣	تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة .					

إيجابيات أخرى لم تذكر

....

....

المحور الثاني : فيما يلي عدد من العبارات ، كل منها يشرح سلبية من سلبيات التقويم المستمر. الرجاء قراءة كل منها قراءة متمعنة ثم حدد أمام كل عبارة درجة تحققها من خلال تطبيقك/ إشرافك على التطبيق في الميدان .

م	العبـــــــــــــــــارة	درجة السلبية				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
		○	○	○	○	○
٢٤	تأثر تقديرات الطلاب بذاتية المعلم .					
٢٥	ضعف إلمام المعلم بأساليب تطبيق التقويم المستمر .					
٢٦	التقارب الزمني بين فترات التقويم وفقاً لبنــود اللائحــة والذي يشكل عبئاً على المعلم .					
٢٧	تقليل روح المنافسة بين المتفوقين .					
٢٨	عدم تحمس بعض المعلمين لتطبيقه نظراً لصعوبة تفسير محتواه .					
٢٩	يشكل عبئاً على المعلم لما يتطلبه من تركيز أكثر علــى أداء الطالب داخل الفصل.					
٣٠	ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر .					

المحور الثالث : فيما يلي عدد من العبارات، كل منها يشرح صعوبة من الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر. الرجاء قراءة كل منها قراءة متمعنة ثم حدد أمام كل عبارة درجة صعوبتها من خلال تطبيقك/إشرافك على التطبيق في الميدان.

م	العبـــــــــــــــــارة	درجة الصعوبة.				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
		○	○	○	○	○
٣١	كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية .					
٣٢	كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد .					
٣٣	زيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة .					
٣٤	عدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيــد لنظــام التقويم المستمر.					
٣٥	عدم تدريب المعلمين على التقويم المستمر قبــل تطبيقــه بوقت كاف.					
٣٦	عدم تدريب المشرفين التربويين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.					
٣٧	عدم تدريب مديري المدارس على التقويم المــستمر قبــل تطبيقه بوقت كاف.					
٣٨	عدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر.					
٣٩	نقص الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المــستمر بشكل فعال.					
٤٠	عدم وجود جهاز فني متخصص بالتقويم والقياس بإدارات التعليم يشرف على التقويم المستمر.					

المحور الرابع: فيما يلي عدد من الخطوات التي يمكن استخدامها لتفعيل التقويم المستمر. اقرأ كل منها قراءة متمعنة ثم حدد في السلم الموجود في يمين الجدول درجة ممارستك/ملاحظتك لممارسة هذه الخطوة وفي السلم الموجود يسار الجدول درجة أهمية هذه الخطوة.

درجة ممارسة هذه الخطوة					العبارة خطوات تقويم مهارات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية باستخدام التقويم المستمر			درجة أهمية هذه الخطوة				
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما				مهمة جدا	مهمة	متوسطة	قليلة	معدومة
○	○	○	○	○				○	○	○	○	○
					٤١	تقويم الطلاب قبل تدريس المهارة الجديدة.	٥٠					
					٤٢	تعريف الطلاب بالمهارة الجديدة المستهدفة بالإتقان.	٥١					
					٤٣	تحديد المطلوب من الطلاب أداؤه تجاه المهارة المستهدفة.	٥٢					
					٤٤	تدريس الطلاب المهارة المستهدفة.	٥٣					
					٤٥	تقويم الطلاب بعد تدريس المهارة لمعرفة مستوى إتقانهم لها.	٥٤					
					٤٦	إجراء تقويم تشخيصي لتحديد معوقات إتقان المهارة المستهدفة.	٥٥					
					٤٧	إعادة تدريب الطلاب الذين لم يتقنوا المهارة المستهدفة.	٥٦					
					٤٨	تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريب حتى يصل الطلاب إلى مستوى الإتقان المطلوب.	٥٧					
					٤٩	إجراء تقويم ختامي للمهارة المستهدفة لتحديد مستوى الإتقان.	٥٨					

المحور الخامس: فيما يلي عدد من الأدوات التي يمكن استخدامها لتفعيل التقويم المستمر. اقرأ كل منها قراءة متمعنة ثم حدد في السلم الموجود في يمين الجدول درجة استخدامك /ملاحظتك لاستخدام الأداة وفي السلم الموجود يسار الجدول درجة أهمية هذه الأداة.

درجة استخدام هذه الأداة					العبـــــارة أدوات جمع المعلومات التي تستخدم للقيام بعملية التقويم المستمر			درجة أهمية هذه الأداة				
أبدا ○	نادرا ○	أحيانا ○	غالبا ○	دائما ○				مهمة جدا ○	مهمة ○	متوسطة ○	قليلة ○	معدومة ○
					٥٩	الاختبارات الموضوعية مثـل(الاختيـار مـن متعدد، الصواب والخطأ...إلخ)	٧٢					
					٦٠	الاختبارات الأدائية (العملية)	٧٣					
					٦١	الاختبارات الشفوية.	٧٤					
					٦٢	المناقشة الصفية.	٧٥					
					٦٣	التمارين الصفية.	٧٦					
					٦٤	الواجبات المنزلية.	٧٧					
					٦٥	الملاحظة.	٧٨					
					٦٦	سـلالم التقـدير مثـل (ممتاز،جيـد جداً،جيد،ضعيف).	٧٩					
					٦٧	قوائم الشطب (مجموعة من العبارات المرتبطة بالسمة المقاسة يشطب على كل عبـارة عنـد توفرها في الشخص الخاضع لعملية التقويم).	٨٠					
					٦٨	السجلات الوصفية (عبـارات تـصف سـلوك المتعلم في مواقف معينة).	٨١					
					٦٩	تمثيل الأدوار (المواقف)	٨٢					
					٧٠	المشاريع الفردية المناسبة.	٨٣					
					٧١	المشاريع الجماعية المناسبة.	٨٤					

المحور السادس: فيما يلي عدد من الإجراءات التي يمكن اتباعها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر. اقرأ كل منها قراءة متمعنة ثم حدد في السلم الموجود في يمين الجدول درجة ممارستك/ملاحظتك لممارسة كل إجراء وفي السلم الموجود يسار الجدول درجة أهمية هذا الإجراء.

درجة ممارسة هذا الإجراء					العبارة **الإجراءات المتبعة بعد ظهور نتائج التقويم المستمر**			درجة أهمية هذا الإجراء				
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً				مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة	معدومة
○	○	○	○	○				○	○	○	○	○
					٨٥	تحديد درجة إتقان الطالب للمهارة دون مقارنته بزملائه.	٩٤					
					٨٦	القيام بأنشطة علاجية لمن لديهم صعوبات في إتقان المهارة.	٩٥					
					٨٧	إثراء المهارة التي أتقنها الطلاب بأنشطة مختلفة.	٩٦					
					٨٨	تكثيف عملية تدريب الطلاب على المهارات غير المتقنة.	٩٧					
					٨٩	إعطاء فرصة لإتقان المهارة المستهدفة إلى آخر فترة تقويمية.	٩٨					
					٩٠	إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات.	٩٩					
					٩١	حصر الأسباب التي حالت دون إتقان الطالب للمهارة.	١٠٠					
					٩٢	إشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.	١٠١					
					٩٣	إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.	١٠٢					

بناءً على خبرتك في تطبيق/ الإشراف على تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا هل تؤيد

- ○ **تطبيقه في المرحلة الابتدائية فقط**
- ○ **تطبيقه في صفوف المرحلة المتوسطة لاحقاً**
- ○ **تطبيقه في صفوف المرحلة الثانوية لاحقاً**
- ○ **عدم تطبيقه على الإطلاق**

ملحق (٣)

ملحق يوضح المدارس الابتدائية التي تم تطبيق الاستبانة عليها ،والاستبانات الموزعة والعائدة ،والخاضعة للتحليل الإحصائي

المدرسة	الاستبانات الموزعة	الاستبانات العائدة	الاستبانات الخاضعة للتحليل الإحصائي
ابن القيم بالحبقة	٢٠	١٢	٩
هارون الرشيد بحفار	٢٠	١٧	١٦
بدر بالحراتيم	١٥	١٨	٩
السعدية	١٥	١٢	١٠
ابن ماجد بالمجيرمة	٢٠	١٠	٦
الإمام مالك بالقعبة	٢٠	١٨	١٧
الحسن بن علي بالليث	٢٠	١٢	٩
الإمام النووي بالوسقة	٢٠	١٨	١٧
الملك عبد الله بالغالة	٢٠	١٨	١٦
سعيا الابتدائية	١٥	١٠	٨
حمزة بن عبد المطلب بالوسقة	٢٠	١٨	١٨
طفيل الابتدائية	٢٠	١٨	١٥
عين جالوت	١٥	٧	٥
ذات الصواري بغميقة	١٥	١٥	١٣
أبو عبيدة بالشاقة	٢٠	١٨	١٦
حطين بالمساعيد	٢٠	١٥	١٣
سعيد بن العاص بالليث	١٥	١٠	٨
النزهة بالوطيات	١٥	١٢	١١
أبو الدرداء بالماء الحار	١٥	٨	٧
السعودية بالليث	٢٠	١٠	٧
الشاطئ بسلم الزواهر	٢٠	١٧	١٦
الملك فهد بالليث	٢٠	١٥	١٣
سعد بن أبي وقاص بالحسينية	١٥	١٠	٩
المجموع	**٤١٥**	**٣١٨**	**٢٦٨**

ملحق (٤)

المخاطبات الرسمية المصاحبة للدراسة

- إفادة من معهد البحوث وإحياء التراث الإسلامي عن موضوع الدراسة.
- خطاب سعادة عميد كلية التربية لإدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث.
- خطاب سعادة مدير التربية والتعليم بالليث لمدير الإشراف التربوي لتسهيل مهمة الباحث.
- خطاب سعادة مدير التربية والتعليم بالليث لمديري المدارس لتسهيل مهمة الباحث.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry OF Higher Education
Umm Al-Qura University





استمارة تسجيل (عنوان موضوع) رسالة علمية

لطلبة الدراسات العليا بجامعة أم القرى

عنوان موضوع الرسالة ..التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث (دراسة تقويمية)..........

الطالب / الطالبة: ..عبدالله أحمد عبدالله المستهالي........ الرقم الجامعي ..٤٢٨٨٠١٧٢٣..

الدرجة العلمية: ☐ دبلوم عالي ☑ ماجستير ☐ دكتوراه

الكلية: ..التربية.............. القسم: علم النفس......... التخصص: اختبارات ومقاييس

أوافق على تسجيل عنوان موضوع الرسالة المشار إليه أعلاه .

ختم القسم :

المرشد العلمي

الاسم : أ.د. ربيع طه

التوقيع : [signature]

التاريخ : ٨ / ٥ / ١٤٣٠ هـ

أتقدم أنا الطالب / الطالبة : ..عبدالله أحمد عبدالله المستهالي.... ، إلى معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، وأرجو اتخاذ الإجراءات اللازمة لتسجيل عنوان الموضوع أعلاه ، حسب المتبع في هذا الشأن، مع جزيل الشكر والتقدير .

التوقيع : [signature]

التاريخ : ٨/٥/١٤٣٠ هـ

بعد البحث النصي في قواعد البيانات المتوفرة لدى المعهد ، بشأن عنوان موضوع الرسالة العلمية المشار إلى بياناتها أعلاه ، انتهينا إلى ما يأتي :

☑ تم تسجيل عنوان موضوع الرسالة

☐ لم يتم تسجيل عنوان الرسالة ، للأسباب التالية : ....

الموظف المختص بالمعهد

الاسم : [signature]

التوقيع : [signature]

الختم

لم تتم دراسته

الرقم/ ٤١٢٣ التاريخ/ ٩/٥/١٤٣٠





سعادة مدير التربية والتعليم بمحافظة الليث **سلمه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد:

نفيد سعادتكم بأن الطالب/ عبدالله أحمد عبدالله الشهابي، أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بقسم علم النفس بكلية التربية تخصص اختبارات ومقاييس، ويرغب الطالب القيام بتطبيق الاستبانة الخاصة بدراسته، وهي بعنوان (التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث - دراسة تقويمية).

آمل الاطلاع والتكرم بتسهيل مهمة الباحث ومساعدته والسماح له بتطبيق أداة دراسته على مجتمع الدراسة المكون من المعلمين والمشرفين التربويين.

وتفضلوا سعادتكم بقبول وافر التحية والتقدير،،،

عميد كلية التربية

د/ زهير بن أحمد علي الكاظمي

الرقم: ... التاريخ: ... المشفوعات: ...

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث بنين
وحدة التخطيط والتطوير



الرقم: ١٠٦ / ١٧
التاريخ: ١ / ١١ / ١٤٢٠هـ
المشفوعات: لا يوجد
الموضوع:

(مذكرة داخلية)

من : مدير التربية والتعليم

إلى : مدير الإشراف التربوي

بشأن : تسهيل مهمة باحث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

بناءً على خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى والمتضمن تطبيق الاستبانة الخاصة بدراسة الطالب / عبدالله أحمد عبدالله الشهابي لنيل درجة الماجستير والتي بعنوان (**التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الإبتدائية للبنين بمحافظة الليث- دراسة تقويمية**) آمل تسهيل مهمة الباحث .

وتقبلوا تحياتي وتقديري ،،،،

مرعي بن محمد البركاتي

ص / لوحدة التخطيط والتطوير .

الليث ٢١٩٦١ ـ هاتف: ٧٤٢١٠٨٣ ـ فاكس: ٧٤٢١٠٠٠ - البريد الإلكتروني: allaith@moe.gov.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث بنين
وحدة التخطيط والتطوير

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم: ١٧/١٠٧
التاريخ: ١/١١/١٤٣٠هـ
المشفوعات:
الموضوع:

(مذكرة داخلية)

من : مدير التربية والتعليم

إلى : مدير مدرسة

بشأن : تسهيل مهمة باحث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

بناءً على خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى والمتضمن تطبيق الاستبانة الخاصة بدراسة الطالب / عبدالله أحمد عبدالله الشهابي لنيل درجة الماجستير والتي بعنوان (**التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الإبتدائية للبنين بمحافظة الليث- دراسة تقويمية**) آمل تسهيل مهمة الباحث .

وتقبلوا تحياتي وتقديري ،،،،

مرعي بن محمد البركاتي

ص / لوحدة التخطيط والتطوير .

الليث ٢١٩٦١ - هاتف: ٧٤٢١٠٨٣ - فاكس: ٧٤٢١٠٠٠ - البريد الإلكتروني: allaith@moe.gov.com